

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA**



**ANÁLISIS DE ERRORES EN ORACIONES
CONDICIONALES Y CONCESIVAS EN
APRENDIENTES DE ELE
SERBOHABLANTES**

M^a Ángeles Alonso Zarza

TESIS DOCTORAL

Director: Dr. Javier García González

MADRID 2015

*A mis hermanas y hermanos,
con los que comparto las pérdidas y los encuentros de la vida*

ЗИМСКИ ИЗВЕШТАЈ

могло је све најзад бити
другачије и није се све морало
овако десити. али сваки
исход је догађај
а пристанак и одбијање
две су рукавице пред којима
се врпољимо. да сам можда спретнији.
да сам се од стола брже подигао
да сам то обавио пре тропских
киша или да сам упалио ватру
да ли бих спалио расипно питање.
али исход се не изговара
тама се не описује.
изаћи ћу у невреме
да направим пртину
а знање ћу понети
на ципелама.

Јован Зивлак

INFORME INVERNAL

todo podía al final haber sido
diferente y no debió todo
ocurrir así. Pero todo
desenlace es un acontecimiento
y el consentimiento y el rechazo
dos guantes son ante los que
nos incomodamos. si acaso fuera menos torpe.
si me hubiera levantado de la mesa más rápido
si lo hubiera terminado antes de las lluvias
tropicales o si hubiera prendido fuego
¿habría quemado la pregunta pródiga?
pero el desenlace no se pronuncia
la oscuridad no se describe.
saldré a la ventisca
para abrir paso por la nieve
y el saber me lo llevaré
sobre los zapatos.

Jovan Zivlak (Traducción de Dragana Bajić)

AGRADECIMIENTOS

Ha sido para mí un privilegio haber contado con la dirección de Javier García González en esta tesis. Resulta difícil expresar todo lo que he aprendido de él desde que iniciamos este proyecto pero, especialmente, lo que ha significado su constante apoyo y la confianza que ha depositado en mí. Sin su perseverancia y su ayuda nunca la hubiera terminado. Od srca uvek zahvalna!

Tampoco hubiera sido posible este trabajo sin la colaboración de los alumnos y profesores de los distintos centros de Belgrado, así como de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid que han formado los grupos de control.

Gracias a Dragana Bajić, de cuya amistad he abusado no solo para contrastar todo lo relativo al serbio, y cuya perspectiva ha sido siempre enriquecedora.

No quiero olvidar a Carmela Hernández, acicate de este empeño, a Javier Fernández, eterno compañero de fatigas, y a todos los amigos de The George Washington University y del Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid que me han animado durante todo este tiempo.

Gracias a toda mi familia, ya casi una gran tribu, por haberme apoyado y acompañado a lo largo de este camino, en el que hemos sufrido pérdidas esenciales, pero en el que también ha llegado una nueva generación.

Finalmente, quiero agradecer su comprensión y paciencia a Manolo, que ha estado siempre ahí, que no me ha dejado caer en el desaliento y, sobre todo, que ha sabido compartir nuestra vida cotidiana con este trabajo, y padecer sus consecuencias.

Muchas gracias a todos. Hvala vam mnogo.

ÍNDICE

Abreviaturas utilizadas	ix
Introducción general.....	1
CAPÍTULO I: DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO A LOS ESTUDIOS DE INTERLENGUA.....	9
0. Introducción.....	11
1. El análisis contrastivo (AC).....	13
1.1. La Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC).....	13
1.2. Implicaciones pedagógicas.....	22
1.3. Críticas al AC.....	24
2. El análisis de errores (AE).....	29
2.1. El error en el AE.....	29
2.2. La lengua del aprendiente en el AE.....	35
2.3. El método del AE.....	36
2.4. Implicaciones pedagógicas.....	41
2.5. Críticas al AE.....	46
3. El estudio de la interlengua.....	49
3.1. El término <i>interlengua</i> (IL).....	49
3.2. Implicaciones del concepto de <i>interlengua</i>	53
3.3. Características de la IL y algunos conceptos centrales.....	58
3.3.1. La IL es independiente, sistemática y variable.....	58
3.3.2. Otros rasgos de la IL: especificidad, regresión involuntaria, fosilización....	63
3.3.3. Procesos que afectan a la IL.....	70
3.4. Metodología para el estudio de la IL.....	72
3.4.1. Datos.....	72
3.4.2. Procedimientos.....	77
3.5. Implicaciones pedagógicas.....	82
4. Conclusiones.....	85

CAPÍTULO II: EL ERROR.....	91
1. Sobre el concepto de error.....	93
2. Criterios para la clasificación de los errores.....	101
2.1. Una tipología extensiva.....	102
2.1.1. Criterio lingüístico.....	103
2.1.2. Criterio etiológico.....	104
2.1.3. Criterio pedagógico.....	105
2.1.4. Criterio comunicativo.....	106
2.2. Una tipología basada en los objetivos del AE.....	107
2.2.1. Errores desde el punto de vista de la causa o las causas.....	108
2.2.2. Errores desde el punto de vista de la competencia o competencias afectadas.....	110
2.2.3. Errores desde el punto de vista de las implicaciones pedagógicas.....	112
2.2.4. Errores desde el punto de vista de su incidencia en la comunicación.....	113
3. Detección y corrección de errores.....	117
3.1. Detección y valoración de los errores.....	117
3.2. Tratamiento y corrección de los errores.....	122
4. Conclusiones.....	133
CAPÍTULO III: LA TRANSFERENCIA.....	137
1. El concepto de transferencia.....	139
1.1. Algunas cuestiones previas.....	139
1.2. Definición y características de la transferencia.....	144
2. Metodología para el estudio de la transferencia.....	149
2.1. La L1 y la L2 como variables grupales en el estudio de la transferencia.....	149
2.2. Otras variables para el estudio de la transferencia.....	151
3. La transferencia en los distintos subsistemas lingüísticos.....	157
3.1. La transferencia fonética y fonológica.....	158
3.2. La transferencia léxico-semántica.....	159
3.3. La transferencia sintáctica.....	162
3.4. La transferencia pragmática.....	164
4. Implicaciones pedagógicas.....	167
5. Conclusiones.....	171

CAPÍTULO IV: LAS ESTRATEGIAS.....	175
1. Las estrategias: concepto y características.....	177
2. Tipos de estrategias de aprendizaje.....	183
2.1. Clasificaciones de las estrategias.....	183
2.1.1. Primeras clasificaciones.....	183
2.1.2. La clasificación de R. Oxford.....	186
2.1.3. La clasificación de J. M. O'Malley y A. U. Chamot.....	190
2. 2. Las estrategias de comunicación.....	192
2.3. Las estrategias en el <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> y en el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español</i>	195
2.4. Una visión global de los tipos de estrategias.....	204
3. La enseñanza de estrategias.....	207
4. Conclusiones.....	213
CAPÍTULO V: LAS ORACIONES CONDICIONALES Y CONCESIVAS...	217
1. Las oraciones condicionales y concesivas en español.....	219
1.1. Características generales.....	219
1.2. Las oraciones condicionales.....	221
1.2.1. Características generales.....	221
1.2.2. Condicionales del enunciado y de la enunciación.....	225
1.2.3. Oraciones pseudocondicionales.....	227
1.2.4. Tiempo y modo en las oraciones condicionales.....	228
1.2.5. Posición de la prótasis y la apódosis.....	234
1.2.6. Otras estructuras condicionales.....	236
1.2.6.a. Oraciones condicionales introducidas por otras conjunciones.....	236
1.2.6.b. Construcciones de sentido condicional.....	238
1.3. Las oraciones concesivas.....	239
1.3.1. Características generales.....	239
1.3.2. Concesivas del enunciado y de la enunciación.....	241
1.3.3. Tiempo y modo en las oraciones concesivas.....	242
1.3.4. Posición de la prótasis y la apódosis.....	245
1.3.5. Otras estructuras concesivas.....	246

1.3.5.a. Construcciones preposicionales.....	246
1.3.5.b. Construcciones duplicadas y otras concesivas.....	249
2. Las oraciones condicionales y concesivas en serbio.....	251
2.1. La lengua de los aprendientes.....	251
2.2. Las oraciones condicionales y concesivas en serbio.....	258
2.2.1. Características generales.....	258
2.2.2. Las oraciones condicionales.....	260
2.2.3. Las oraciones concesivas.....	265
3. Contraste de las oraciones condicionales y concesivas en español y en serbio y previsión de errores.....	271
3.1. Contraste y previsión de errores.....	271
3.2. Oraciones condicionales.....	272
3.2.1. Prótasis introducidas por <i>si</i>	272
3.2.1.a. Reales.....	272
3.2.1.b. Potenciales.....	274
3.2.1.c. Irreales.....	276
3.2.2. Otras formas de expresar condición.....	278
3.2.2.a. Prótasis con <i>de</i> + infinitivo.....	278
3.2.2.b. Prótasis con gerundio.....	279
3.2.2.c. Prótasis que expresan una condición imprescindible.....	279
3.2.2.d. Prótasis que expresan una condición negativa.....	280
3.2.2.e. Prótasis que expresan una condición remota.....	281
3.3. Oraciones concesivas.....	281
3.3.1. Prótasis introducidas por <i>aunque</i>	281
3.3.1.a. Prótasis con <i>aunque</i> + indicativo (prótasis factuales).....	281
3.3.1.b. Prótasis con <i>aunque</i> + subjuntivo (prótasis hipotéticas y factuales).....	283
3.3.2. Otras construcciones concesivas.....	284
3.3.2.a. Prótasis focalizadas.....	284
3.3.2.b. Prótasis con construcciones preposicionales.....	286
3.3.2.b.1. Locuciones con cuantificadores introducidas por <i>por</i>	286
3.3.2.b.2. Locuciones introducidas por <i>con</i>	287
3.3.2.c. Fórmulas concesivas duplicadas.....	288

4. Conclusiones.....	291
CAPÍTULO VI: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	293
1. Objetivos.....	295
2. Descripción del corpus.....	297
2.1. Informantes.....	297
2.1.1. Grupo de serbohablantes (GS).....	297
2.1.1.a. Centros.....	297
2.1.1.b. Perfil de los estudiantes.....	300
2.1.1.c. Opiniones sobre el aprendizaje de ELE.....	302
2.1.2. Grupos de control.....	306
2.1.2.a. Grupo no nativo (GNN): aprendientes de ELE con distintas L1.....	306
2.1.2.b. Grupo de hablantes nativos (GN).....	311
2.2. Actividades.....	313
2.2.1. Actividad 1.....	314
2.2.2. Actividad 2.....	316
2.2.3. Actividad 3.....	319
3. Metodología del análisis de errores.....	321
4. Recuento global.....	323
CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD 1	327
1. Actuación de los distintos grupos en cada ítem.....	329
2. Criterios para la identificación de errores.....	343
3. Análisis cuantitativo.....	347
3.1. Grupo serbohablante (GS).....	347
3.2. Grupo no nativo (GNN).....	351
3.3. Grupo nativo (GN).....	354
3.4. Conclusiones.....	356
4. Análisis de los datos.....	359
4.1. Errores ortográficos.....	359
4.2. Errores de concordancia.....	359
4.3. Errores por confusión entre formas próximas.....	360
4.4. Errores de selección de los tiempos verbales.....	361
4.4.1. Valores generales.....	361

4.4.2. Errores de selección del tiempo y del aspecto	364
4.4.2.a. Confusión presente-pasado-futuro.....	368
4.4.2.b. Confusión condicional simple-condicional compuesto.....	370
4.4.2.c. Confusión de pasados.....	372
4.4.2.c.1. Confusión pretérito imperfecto-pretérito indefinido de indicativo.....	373
4.4.2.c.2. Confusión pretérito pluscuamperfecto-pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto-pretérito imperfecto de indicativo.....	377
4.4.2.c.3. Confusión pretérito imperfecto-pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.....	378
4.4.3. Errores de selección del modo.....	381
4.4.4. Errores de selección del tiempo, del aspecto y del modo.....	387
4.4.5. El nexos y la selección de las formas verbales.....	393
5. Conclusiones.....	397
CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD 2.....	407
1. Actuación de los distintos grupos en cada ítem.....	409
2. Criterios para la identificación de errores.....	415
3. Análisis cuantitativo.....	417
3.1. Grupo serbohablante (GS)	417
3.2. Grupo no nativo (GNN)	418
3.3. Grupo nativo (GN)	419
3.4. Conclusiones.....	420
4. Análisis de los datos.....	421
4.1. Prótasis con construcciones preposicionales.....	421
4.2. Prótasis con gerundio.....	426
4.3. Prótasis con construcciones duplicadas.....	427
5. Conclusiones.....	429
CAPÍTULO IX: ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD 3.....	435
1. Actuación de los distintos grupos en cada ítem.....	437
2. Criterios para la identificación de errores.....	451
3. Análisis cuantitativo.....	453
3.1. Grupo serbohablante (GS).....	453
3.2. Grupo no nativo (GNN).....	457
3.3. Grupo nativo (GN).....	460

3.4. Conclusiones.....	462
4. Análisis de los datos.....	465
4.1. Errores ortográficos y formales.....	465
4.2. Errores de selección del nexos.....	466
4.3. Errores de selección de las formas verbales.....	471
4.3.1. Errores de concordancia.....	473
4.3.2. Errores de conjugación.....	473
4.3.3. Errores de selección del tiempo verbal.....	474
4.3. 3.a. Errores de selección del tiempo y del aspecto.....	476
4.3. 3.a.1. Confusión pretérito imperfecto-presente de subjuntivo.....	479
4.3. 3.a.2. Confusión pretérito imperfecto-pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.....	481
4.3.3.a.3. Confusión pretérito imperfecto-pretérito perfecto de subjuntivo.....	482
4.3. 3.a.4. Confusión condicional simple-condicional compuesto.....	483
4.3.3.a.5. Confusión infinitivo simple-infinitivo compuesto.....	484
4.3.3.b. Errores de selección del modo.....	485
4.3.3.c. Errores de selección del tiempo, del aspecto y del modo.....	488
4.4. La estructura oracional.....	492
5. Conclusiones.....	495
CAPÍTULO X: CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE ERRORES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS.....	499
1. Aspectos generales.....	501
2. Conclusiones sobre el análisis de errores en las oraciones condicionales.....	505
3. Conclusiones sobre el análisis de errores en las oraciones concesivas.....	509
4. Implicaciones didácticas.....	513
5. Una propuesta de unidad didáctica para el aula.....	519
5.1. Introducción.....	519
5.2. Unidad didáctica.....	520
5.3. Guía didáctica.....	534

CAPÍTULO XI: CONCLUSIONES GENERALES.....	545
0. Introducción.....	547
1. Marco teórico.....	549
2. Estudio empírico.....	555
BIBLIOGRAFÍA.....	563
ANEXOS	611
I. Grupo serbohablante.....	615
II. Grupo no nativo.....	667
III. Grupo nativo.....	695

ABREVIATURAS UTILIZADAS

AC	Análisis contrastivo
AE	Análisis de errores
AG	Grupo de serbohablantes de la Academia Granada de Belgrado
Apód.	Apódosis
ASL	Adquisición de segundas lenguas
cond. I	Condicional primero (<i>potencijal prvi</i>)
cond. II	Condicional segundo (<i>potencijal drugi</i>)
ELE	Español como lengua extranjera
ELMT	Enseñanza de la lengua mediante tareas
FF	Grupo de serbohablantes de la Facultad de Filología de Belgrado
FK	Grupo de serbohablantes de la Fundación Kolarac de Belgrado
fut. I	Futuro primero (<i>futur prvi</i>)
fut. II	Futuro segundo (<i>futur drugi</i>)
GN	Grupo de control de hablantes nativos de español
GNN	Grupo de control no nativo (aprendientes de ELE con diferentes L1)
GS	Grupo serbohablante de aprendientes de ELE
HAC	Hipótesis del Análisis Contrastivo
HMD	Hipótesis del Marcado Diferencial
IL	Interlengua
imp.	Imperativo
ind.	Indicativo
inf.	Infinitivo
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua o lengua extranjera
L3, L4	Tercera, cuarta lengua aprendida
LM	Lengua materna
LO	Lengua objeto
MCER	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</i> (2002)
NGLE	<i>Nueva gramática de la lengua española</i> (2009)
PCIC	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español</i> (2006)
PEM	Principio de los Efectos Múltiples
perf.	Perfecto (<i>perfekat</i>)
pres.	Presente
Prót.	Prótasis
SA	Sintagma nominal
SN	Sintagma adjetivo
subj.	Subjuntivo

INTRODUCCIÓN GENERAL

La idea de esta tesis nace del interés general por el aprendizaje de ELE y, sobre todo, por la búsqueda de los mejores medios para intervenir en el proceso y poner a disposición del aprendiente las herramientas más adecuadas para lograr sus objetivos, especialmente en fases avanzadas de este proceso. Por ello se hace necesario observar la actuación de estos, analizar sus aciertos y errores y definir qué aspectos merecen una mayor o diferente atención. En este ámbito, los trabajos sobre serbohablantes son todavía muy escasos, por lo que quedan muchas parcelas sin explorar, entre ellas, el uso de estructuras complejas.

El análisis de errores en oraciones condicionales y concesivas ofrece dos oportunidades sobresalientes: por un lado, la comprobación del dominio de estas estructuras sintácticas complejas; por otro, la verificación de la adecuada comprensión de sus diversos valores semánticos y pragmáticos, explícitos e implícitos. Además, puesto que el uso de estas oraciones solo se produce a partir de ciertos niveles de dominio de la lengua, nos acerca a las producciones de las fases avanzadas de aprendizaje, es decir, a posibles errores fosilizados, a errores que afectan a distintos sistemas lingüísticos, a errores que pasan inadvertidos porque no impiden la comunicación, a errores encubiertos, etc.

Las investigaciones basadas en el estudio del comportamiento de los aprendientes de ELE con distintas lenguas maternas son ya muy numerosas y se han mostrado de gran utilidad para la detección de las dificultades tanto propias de hablantes de determinada lengua nativa, como generales a todos los estudiantes de ELE. Sin embargo, muchas de ellas se basan en el estudio de composiciones libres, lo cual favorece la ausencia de algunas estructuras complejas que los aprendientes pueden evitar e impide determinar exactamente su grado de dominio. Así pues, nuestro trabajo se basa en el análisis de errores en actividades controladas que fuerzan al estudiante a trabajar con estas oraciones.

El objetivo de esta tesis es obtener datos fidedignos, basados en estudios empíricos y no en intuiciones de los aprendientes o de los profesores de ELE, sobre el uso de estas oraciones por parte de estudiantes serbohablantes, que nos ayuden en la determinación de las áreas de dificultad y nos orienten sobre las medidas que deben tomarse para mejorar el aprendizaje de estas.

Para llevar a cabo un estudio empírico de estas características, se precisa contar con el anclaje teórico apropiado, así como de una metodología fiable para la colección y análisis de los datos de la actuación de los aprendientes. Por ello, se dedica una primera parte (capítulos I-V) a la descripción del marco teórico en el que se basa la investigación que se detalla en la segunda (capítulos VI-X) y, por último, se recogen las conclusiones de todo el trabajo en el capítulo XI.

En el capítulo I se exponen las líneas de investigación en el campo de la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas partiendo del Análisis Contrastivo hasta llegar a los actuales estudios de Interlengua. La evolución de los distintos modelos ha supuesto, sobre todo, un desplazamiento del foco de atención desde la enseñanza hacia el aprendizaje y desde lo estrictamente gramatical a lo comunicativo.

Si el Análisis Contrastivo llama la atención sobre los errores, consecuencia negativa de la interferencia de la lengua y cultura materna en el aprendizaje de otras lenguas, y centra todos sus esfuerzos en evitarlos, el Análisis de Errores rescata el valor de estos como muestra de aprendizaje y como fuente de información del progreso de este. El estudio del error se convierte, entonces, en un objetivo prioritario y conduce a la búsqueda de sus causas, a la observación de sus manifestaciones, al establecimiento de diversas taxonomías, etc. No obstante, la constatación de que esta fascinación por los errores desatiende el resto del comportamiento del aprendiente provoca un nuevo avance de las investigaciones. Así, los estudios de Interlengua pretenden aproximarse a la descripción global de la lengua que usan los estudiantes, y para ello deben tener en cuenta tanto los errores, como las producciones correctas y las no producciones. Además, la consideración de las interlenguas de los aprendientes como sistemas, independientes de la L1 y de la L2, acerca el estudio de la adquisición de L2 al de L1, lo que significa que al menos algunos de los procesos y estrategias que se activan en ambos casos pueden ser comunes.

Al margen de las diferencias entre estas tres concepciones, todas ellas comparten una preocupación por contar con una imagen detallada de la actuación de los estudiantes que pueda usarse para mejorar las condiciones de aprendizaje de una L2. Por otro lado, dos cuestiones también son centrales en ellas: el error como hecho característico (positivo o negativo) de la lengua del aprendiente y la influencia (positiva o negativa) de su L1. Al mismo tiempo, el reconocimiento de la interlengua

como sistema lingüístico implica la introducción del estudio de las estrategias que, igual que en el uso de los sistemas nativos, se ponen en funcionamiento cuando se usa la interlengua.

El Capítulo II se ocupa del error, de las distintas perspectivas desde las que se ha enfocado, de la metodología y de las clasificaciones que se han empleado en su estudio, y de las propuestas para su tratamiento y corrección. Desde nuestro punto de vista, el análisis de los errores de los aprendientes es una de las herramientas más productivas para valoración del desarrollo del proceso de aprendizaje y para decidir cómo intervenir en ese desarrollo de la forma más adecuada. Por lo tanto, además de la toma de datos y de su análisis, se requiere un estricto marco conceptual que limite y apoye su interpretación.

La influencia de la L1 en el aprendizaje de una L2 es un fenómeno esencial en la adquisición/aprendizaje de segunda lenguas. Como comprobaremos en el Capítulo III, las investigaciones han impulsado una evolución del concepto desde la identificación de esta influencia como única responsable de los errores de los aprendientes, hasta la actual concepción de esta como una de las estrategias fundamentales de aprendizaje. Esta evolución se refleja también en cambios terminológicos que han llevado al abandono de denominaciones con connotaciones negativas, como *interferencia*, en favor de otras más neutras como *transferencia* o *influencia*. Los trabajos sobre su aparición en todos los subsistemas lingüísticos, sobre la transferibilidad y los factores que intervienen en ella, sobre la existencia de transferencia no solo de la L1, sino también de otras L2 o del tipo de instrucción recibida han ampliado considerablemente la noción y han abierto nuevos campos de investigación.

El Capítulo IV presenta las investigaciones más significativas sobre las estrategias como mecanismos que pueden favorecer tanto el aprendizaje de una L1 como su uso. La posibilidad de explorar el uso de las mismas y de incorporar su enseñanza a las tareas del aula brinda otro excelente recurso para intervenir en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, aunque algunas sean universales es imprescindible atender a las características particulares de cada aprendiente y fomentar el uso de aquellas más acordes con su personalidad y con su estilo de aprendizaje. En este sentido, sobresalen la explotación de la transferencia y la reflexión sobre la L1 como estrategias ya que, afectivamente, respetan los vínculos

del aprendiente con su lengua y su cultura y, lingüística y comunicativamente, aprovecha conocimientos de los que ya dispone.

Para completar el marco teórico de nuestra investigación es imprescindible aproximarse a los elementos lingüísticos cuyo aprendizaje vamos analizar, por ello, el Capítulo V se destina a las oraciones condicionales y concesivas. La reflexión sobre las propiedades sintácticas y semánticas de estas oraciones en español nos permitirá tomar conciencia de lo que tienen que enseñar los profesores de ELE y de lo que tienen que aprender los estudiantes para lograr su dominio. También resulta de sumo provecho el contraste entre estas oraciones en español y en serbio puesto que, observando similitudes y diferencias, se puede plantear una previsión de errores ligados a la transferencia de la L1.

La segunda parte (capítulos VI-X) de esta tesis recoge el análisis de errores del grupo serbohablante contrastado con dos grupos de control, uno de hablantes nativos y otro de aprendientes de ELE con diferentes lenguas maternas. El Capítulo VI se dedica a la presentación de la metodología seguida y del corpus sobre el que se ha realizado la investigación. Primero, se especifican las características de los grupos de informantes y luego las de las actividades. Además se ofrecen las cifras del recuento global de aciertos y errores de todos los grupos.

En los capítulos VII, VIII y IX se describe el análisis de errores en cada una de las tres actividades realizadas por los aprendientes de forma independiente, dado que son diferentes. En cada uno de ellos se expone la actuación de cada grupo, los criterios para la identificación de los errores, el análisis cuantitativo, el análisis cualitativo de los datos y, por último, se extraen conclusiones.

La tarea de la Actividad 1 (Capítulo VII) consiste en completar blancos o huecos correspondientes a formas verbales que pertenecen a oraciones condicionales y concesivas, mayoritariamente introducidas por *si* o *aunque*, en dos textos amplios. El objetivo de esta actividad es analizar la producción de formas verbales en estructuras que mantienen la correlación de tiempos entre prótasis y apódosis que marca los diferentes periodos (real, potencial e irreal), con especial atención a los anclados en el pasado.

El análisis de la Actividad 2 ocupa el Capítulo VIII. Se trata de una tarea de identificación de algunas estructuras concesivas complejas cuya prótasis no está

introducida por *aunque*. El propósito de esta es comprobar si los aprendientes son capaces de reconocerlas formalmente y de interpretarlas adecuadamente en el contexto dado.

El Capítulo IX recoge el análisis de errores de la Actividad 3, dedicada al estudio de oraciones condicionales introducidas por nexos distintos a *si*, en la que los informantes deben completar huecos correspondientes tanto a formas verbales como a nexos en cinco oraciones relacionadas con un texto periodístico que sirve de contexto. La finalidad del análisis de errores de esta tarea es averiguar si los estudiantes conocen los valores semánticos y las restricciones sintácticas de los distintos nexos y si pueden seleccionar las formas verbales apropiadas teniendo en cuenta el anclaje temporal, el tipo de condición expresada en la prótasis y la correlación de tiempos requerida.

Tras el examen de cada actividad, el Capítulo X reúne las conclusiones del análisis de errores de todas ellas, algunas generales y otras vinculadas específicamente a cada uno de los tipos de oraciones estudiadas. Asimismo, considerando que el objetivo último de este análisis de errores es didáctico, se muestran las implicaciones didácticas del mismo. En este sentido, se defiende que para lograr el dominio de las oraciones condicionales y concesivas es necesaria una instrucción específica centrada tanto en la atención a la forma, a la estructura sintáctica y a los elementos que son parte de ella, como en los significados que transmiten contando con elementos semánticos, pragmáticos y discursivos imprescindibles para su adecuada comprensión y producción. Por último se propone una unidad didáctica para trabajar en el aula las estructuras analizadas.

Finalmente, el Capítulo XI sintetiza las conclusiones de esta tesis. Se destacan, en primer lugar, los aspectos más significativos de los fundamentos teóricos del análisis de errores, así como de algunos conceptos esenciales en el enfoque actual de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. En segundo lugar, se resaltan los resultados e implicaciones más sobresalientes del estudio empírico llevado a cabo, entre ellos, la evidencia de que los errores muestran dificultades relacionadas con problemas de interpretación que superan, en muchos casos, de los límites sintácticos de la oración. Cierran este capítulo algunas propuestas de líneas de investigación futuras que servirán para ampliar el alcance de este trabajo.

CAPÍTULO I

DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO A LOS ESTUDIOS DE INTERLENGUA

0. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a acercarnos a los modelos de investigación que, desde los años cincuenta, han tratado de responder a las cuestiones que se plantean en el campo de la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua (L2). Desde la casi exclusiva preocupación por la enseñanza (¿qué enseñar?, ¿cómo?, ¿con qué medios?, etc.) hasta el interés por el proceso de aprendizaje (por los factores que intervienen en él y, sobre todo, por el aprendiente y sus producciones), la evolución del marco teórico ha sido significativa.

Con los trabajos de Ch. Fries (1945), U. Weinreich (1953) y R. Lado (1957) se inicia la denominada Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC), que será reformulada años más tarde, ya en plena crisis del modelo, por R. Wardhaugh (1970). El objetivo de la HAC era predecir las áreas de dificultad, mediante la previa comparación de la lengua materna (LM o L1) del aprendiente y de la lengua que trata de aprender, para así poder evitar los errores, cuya causa última se atribuye a la interferencia de la LM. Con las nuevas corrientes innatistas sobre el lenguaje, que cuestionan el conductismo, la HAC, apoyada en este principio, será puesta en tela de juicio. Además, trabajos empíricos publicados a partir de los años setenta demostrarán que la interferencia de la LM no solo no es la única causante del error, sino que ni siquiera provoca la mayoría de ellos y que las predicciones que se realizan tras contrastar las dos lenguas no se cumplen, en unas ocasiones porque el aprendiente comete errores no predichos y en otras porque no comete algunos previstos.

Las críticas contra la HAC abrirán una nueva línea de investigación basada en el estudio de los errores de las producciones de los aprendientes. El artículo de S. P. Corder (1967), «The significance of learners' errors», marca el inicio de los estudios de Análisis de Errores (AE). Ahí se plantea una nueva consideración del concepto de error, que deja de ser un síntoma de no aprendizaje para constituirse en un paso obligado y positivo del proceso de aprendizaje, y se incorporan las teorías chomskyanas sobre la adquisición del lenguaje al estudio de la adquisición de segundas lenguas.

El reconocimiento del carácter de lenguaje de los sistemas no nativos, que ya se había postulado en las primeras investigaciones de AE, y la evolución de este

modelo hacia un estudio global de las producciones de los aprendientes (no solo de los errores, sino también de las producciones correctas y de las «no producciones») desembocará en una nueva corriente: el estudio de la *interlengua* (IL). El término *interlengua*, introducido por L. Selinker en 1969 y ampliado en trabajos posteriores (L. Selinker 1972, 1984, 1992), ha sido adoptado por la mayoría de los autores para hacer referencia al sistema lingüístico no nativo propio de cada uno de los estadios de aprendizaje, aunque también se han propuesto otras denominaciones como *dialecto idiosincrásico* (S. P. Corder, 1971) o *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971). El estudio de las características de la IL, de su sistematicidad y de su transitoriedad, así como la descripción de la misma en cada uno de sus estadios, se ha desarrollado con distintos propósitos: desde una preocupación eminentemente didáctica dedicada a la creación de nuevos métodos y materiales, para facilitar el aprendizaje de segundas lenguas, hasta el estudio de la adquisición del lenguaje y de la comparación de los procesos de adquisición de una L1 y de una L2.

En este capítulo expondremos las características fundamentales de estas tres líneas de investigación, los logros de cada una de ellas y las críticas de las que han sido objeto y comprobaremos que, a pesar del rechazo que han sufrido los modelos de HAC y de AE y de la vigencia y actual productividad del estudio de la IL, las tres «constituyen eslabones de una misma cadena cuya actividad se inicia a mediados de los años cuarenta, y cuyo objetivo final es el estudio global de la lengua del estudiante en cuanto sistema de comunicación» (I. Santos, 1993: 19).

1. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)

1.1. La Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC)

El modelo de Análisis Contrastivo (AC) nace con el propósito fundamental de ofrecer al profesor de lenguas extranjeras un apoyo en la enseñanza que le pueda servir tanto para detectar los problemas como para preparar los materiales necesarios para enfrentarse a ellos. En segundo lugar, pretende ser útil a los estudiosos del aprendizaje de las lenguas.

El modelo que presentamos se dirige primordialmente al profesor de lenguas extranjeras. Se espera que, con estímulos adecuados y con circunstancias favorables, sea capaz de aplicar este material a la preparación de mejores manuales, exámenes, artículos y experimentos, y así contribuir a la mejora general de la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras [...] El modelo también está dirigido a psicólogos y pedagogos interesados en la investigación del aprendizaje de lenguas extranjeras. (La traducción es nuestra)

R. Lado (1957: vii)

Como hemos señalado en la Introducción, el AC se basa en las investigaciones de Ch. Fries (1945) y R. Lado (1957) sobre el estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras, y en las de U. Weinreich (1953) sobre bilingüismo y situaciones de lenguas en contacto. Las siguientes palabras de C. Fries, citadas en numerosos trabajos dedicados al estudio del aprendizaje de lenguas no nativas, han sido consideradas el punto de partida del modelo de AC.

Los materiales más eficientes son aquellos basados en una descripción científica de la lengua que vamos a estudiar, cuidadosamente comparada con una descripción de la lengua del estudiante.

Ch. Fries (1945: 9; apud I. Santos Gargallo, 1993: 33)

Algunos años más tarde, siguiendo la línea de Ch. Fries, R. Lado publica *Linguistics across Culture*, en cuyo prefacio expone de forma contundente los principios de su teoría.

El plan de este libro se basa en la afirmación de que podemos predecir y describir las estructuras que causarán dificultades en el aprendizaje del idioma y las que no entrañarán dificultad, mediante la comparación sistemática de la lengua y la cultura que va a ser aprendida con la lengua nativa y la cultura del estudiante. (La traducción es nuestra)

R. Lado (1957: vii)

La afirmación de que la comparación de la L1 del estudiante y de la L2 nos proporcionará la clave de las dificultades que puedan surgir deriva de la presunción de que «los individuos tienden a transferir las formas y significados, y la distribución, de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjera» (R. Lado, 1957: 2), y así, «aquellos elementos que son similares a su lengua nativa serán más simples para él, y aquellos elementos que son diferentes serán difíciles» (R. Lado, 1957: 2). Por lo tanto, si disponemos de una descripción de cada una de las lenguas y las contrastamos, podremos determinar qué cuestiones, por ser similares, no serán un obstáculo durante el aprendizaje, y cuáles, por ser distintas, sí lo serán. Con esta información el profesor podrá enfrentarse a la enseñanza desde una posición más ventajosa, sabiendo sobre qué puntos debe hacer especial énfasis y qué materiales son los más adecuados.

Los principios psicolingüísticos que subyacen a toda la teoría son los del conductivismo y parte del concepto del aprendizaje como creación de hábitos. Como señala C. Fries en su prólogo a la obra de R. Lado ya mencionada, si el aprendizaje de la L1 consiste en la adquisición de determinados hábitos, el de una L2 consistirá en la creación de nuevos hábitos. Sin embargo, este proceso de creación de hábitos es distinto, ya que los nuevos hábitos pueden ser muy diferentes a los primeros, en cuyo caso su formación requerirá un mayor esfuerzo. Por el contrario, si los hábitos de la L2 son similares a los de la LM, estos últimos facilitarán el proceso.

Los problemas básicos surgen no por una especial dificultad de los rasgos de la nueva lengua, sino primordialmente, por el “set” creado por los hábitos de la primera lengua. (La traducción es nuestra)

Ch. Fries (1945; *apud* R. Lado, 1957: v)

Desde el punto de vista de la teoría lingüística, el AC en un principio se apoyó en el estructuralismo.

La visión de la gramática como estructura gramatical abre el camino a la comparación de la estructura gramatical de la lengua extranjera con la de la lengua nativa para descubrir los problemas del estudiante durante el aprendizaje de la lengua extranjera. (La traducción es nuestra)

R. Lado (1957: 6)

Más tarde, con la aparición de la Gramática Generativa, el AC evoluciona hacia un análisis generativo-transformacional y posteriormente, siguiendo el desarrollo de los nuevos enfoques generativistas, adopta las nuevas corrientes psicolingüísticas y pragmáticas¹.

El AC propone el siguiente método de trabajo:

- 1º. Descripción de la L1 y de la L2
- 2º. Comparación de las dos descripciones
- 3º. Identificación de semejanzas y diferencias
- 4º. Predicción de áreas de dificultad
- 5º. Preparación de materiales.

R. Lado (1957) defiende que la comparación debe hacerse en cinco niveles y explica cómo deben compararse dos sistemas fonológicos, dos estructuras gramaticales, dos sistemas de vocabulario, dos sistemas de escrituras y dos culturas. Además, con la información obtenida de la comparación sistemática y binaria de las lenguas podría llegarse a construir una gramática contrastiva capaz de abarcar problemas generales del aprendizaje de lenguas extranjeras.

La noción de *transferencia* (véase III) es fundamental ya que, como hemos mencionado, el AC se basa en la idea de que el aprendiente tiende a transferir los hábitos de su L1 a la lengua que está aprendiendo.

¹ Para una visión de los modelos en los que se apoya el AC véanse: L. Selinker (1992: 82-99), I. Santos (1993: 45-50), J. Fernández (1995), *Carabela* (2002, nº 51 y nº 52) y J. M. Vez (2004).

[...] el estudiante tiende a transferir los hábitos de la estructura de su lengua nativa a la lengua extranjera, aquí tenemos la principal fuente de dificultad o facilidad para el aprendizaje de la estructura de una lengua extranjera. Aquellas estructuras que sean similares serán fáciles de aprender porque se transferirán y funcionarán satisfactoriamente en la lengua extranjera. Aquellas estructuras que sean diferentes serán difíciles porque cuando se transfieren no funcionarán satisfactoriamente en la lengua extranjera y, por ello, habrá que cambiarlas. (La traducción es nuestra)

R. Lado (1957: 59)

De estas palabras se deduce que la transferencia es positiva, si facilita el aprendizaje, y negativa, si lo dificulta, y también que la transferencia se produce solo en una dirección, de la L1 a la L2. Puesto que el AC pretende predecir los errores se interesará mucho más por la transferencia negativa que por la positiva.

U. Weinreich (1953) prefiere el término *interferencia* para hacer referencia a los errores que se producen como resultado de una situación de lenguas en contacto y, teniendo en cuenta que se trata de una situación de bilingüismo, considera que la interferencia puede ocasionarla cualquiera de las dos lenguas en la otra. Es este término, *interferencia*, el que se va a generalizar también en el campo del aprendizaje de una L2.

La primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz. (La traducción es nuestra)

W. R. Lee (1968: 180)

Según I. Santos (1993: 35-36) la interferencia puede ser de distintos tipos según el nivel lingüístico afectado: fonética, morfológica, sintáctica, léxica. Recordemos que R. Lado () proponía una comparación de las lenguas en cinco niveles entre los que incluía asimismo una comparación de sistemas de escritura y una comparación de culturas, es decir, que también el alfabeto y la cultura de la L1 podrían ocasionar interferencias si diferían de los de la L2.

Como hemos señalado, el AC ignora los efectos de la L2 en la L1 del estudiante; sin embargo, con la evolución de la hipótesis y, sobre todo, con el acercamiento al nuevo modelo de Análisis de Errores (AE), el concepto de

interferencia se amplió hasta abarcar la influencia de la lengua que se está aprendiendo en las producciones en esa misma lengua. Se trata de tener presente también el hecho de que algunas producciones erróneas de los aprendientes de una L2 se deben a la idiosincrasia de esa L2 y no a las diferencias entre esta y la L1. Así surge una dicotomía que ha resultado de gran utilidad en posteriores estudios sobre aprendizaje de segundas lenguas y, fundamentalmente, en el análisis y en la tipología del error: *interferencia interlingüística/interferencia intralingüística*. Dentro de esta nueva visión de la interferencia, se habla de *interferencia interlingüística* cuando el error se produce a causa de la L1, y de *interferencia intralingüística* cuando es la L2 la que ocasiona el error. Trataremos con más detalle esta dicotomía en el Capítulo II, dedicado al estudio del error.

En estudios más recientes sobre el papel de la L1 en el aprendizaje de una L2 se ha llamado la atención sobre la *distancia lingüística* entre ambas lenguas y sobre la *percepción de transferibilidad* (E. Kellerman, 1978, 1995) de los aprendientes. En este ámbito destaca un fenómeno, que no había sido advertido ni por el AC, ni por el AE, denominado *homoiofobia* (E. Kellerman, 1978, 2000). Según este autor (2000: 21-22), ese miedo a la similitud se debe a la sensación que tienen en ocasiones los aprendientes de que determinadas estructuras lingüísticas de la lengua que están aprendiendo deben ser diferentes de las de su L1 y, por ello, en lugar de aprovechar las potenciales similitudes de ambas lenguas, el estudiante rechaza las estructuras de la L2 que son paralelas a las de su lengua. Este rechazo puede dar lugar a errores en las producciones de los estudiantes, con lo que nos encontramos ante una causa de error radicalmente opuesta a la defendida por el AC. En el capítulo III volveremos a tratar las nociones de *transferencia*, *interferencia* y *homoiofobia*.

La noción de error de los defensores del AC está íntimamente relacionada con la de interferencia. El error es contemplado como una marca negativa durante el aprendizaje ya que es una desviación de la norma causada por la interferencia de la L1 del aprendiente en sus producciones en la L2. El objetivo del AC es evitar el error mediante la predicción y la preparación de los materiales adecuados. Como demostrarán investigaciones posteriores, no todos los errores se pueden explicar por interferencia de la L1. Además, el AE revalorizará el concepto considerándolo una marca positiva del proceso de aprendizaje, por lo que el objetivo del análisis no debe

ser tanto evitar el error, como explicarlo y valorarlo dentro del proceso. Nos ocuparemos con más detalle de este concepto en el capítulo II.

Hasta ahora hemos expuesto los principios fundamentales del AC, más tarde y debido a las críticas, denominado, Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC), establecidos por Ch. Fries y R. Lado. A continuación vamos a repasar las aportaciones posteriores más significativas que ha recibido este modelo.²

En 1970 R. Wardhaugh publica un artículo titulado «The contrastive analysis hypothesis»³ en el que diferencia dos versiones de la HAC, una que denomina *fuerte* y otra *débil*. La primera se basa en la descripción y el contraste de dos lenguas para prever los errores que aparecerán en las producciones en la L2; la segunda observa producciones reales (errores, traducciones, calcos, falsos amigos, etc.) que muestran las discrepancias entre las dos lenguas y las usa para explicar el contraste entre ambas. Según este autor, la versión fuerte, caracterizada por su valor predictivo, exige un requisito previo que no se cumple: la existencia de una teoría contrastiva en la que integrar las descripciones lingüísticas de las lenguas que se van a contrastar.

¿Tiene a su disposición el lingüista un sistema contrastivo global que le permita poner en relación las dos lenguas en términos de fusiones, divisiones, elisiones, sobrediferencias, intradiferencias, reinterpretaciones, etc.? Esto es, ¿cuál es el estado de la teoría contrastiva que está empleando?

R. Wardhaugh (1970; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 45)

Puesto que la respuesta a estas preguntas es obvia, R. Wardhaugh (1970; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 43) afirma que «la versión fuerte parece ser impracticable y poco realista» y se manifiesta claramente favorable a la versión débil, ya que exige menos a la teoría lingüística. La hipótesis de la versión débil no pretende ser predictiva, sino solamente explicativa y podría resumirse en las siguientes palabras:

² Sobre la evolución histórica del modelo véanse J. Fisiak (1981, 1984, 1990), J. M. Licerias (1992), L. Selinker (1992), I. Santos Gargallo (1993: 41-59), J. Fernández Martínez (1995) y J. M. Vez (2002, 2004).

³ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Licerias (1992: 41-49).

Parte de la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y utiliza tal evidencia para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas. El punto de partida del contraste lo proporciona la evidencia real a partir de fenómenos como la traducción imperfecta, las dificultades de aprendizaje, los acentos extranjeros residuales, etcétera, y se hace referencia a los dos sistemas solo para explicar los fenómenos de interferencia que se han observado realmente.

R. Wardhaugh (1970; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 46)

Sin embargo, J. Schachter (1974)⁴, ya desde una perspectiva del AE, aboga por el AC «*a priori*» (fuerte o predictivo) frente al AC «*a posteriori*» (débil o explicativo). El principal argumento que utiliza es que, puesto que el AC *a posteriori* trabaja únicamente con los errores que producen los aprendientes, este no tiene en cuenta el fenómeno de inhibición que tiene lugar cuando un aprendiente se encuentra ante una estructura difícil y es capaz de evitarla. Por el contrario, el poder predictivo del AC *a priori* anunciará las áreas de dificultad y llamará la atención sobre la posible omisión de determinada estructura debido a la inhibición. Este argumento le sirve para refutar una de las críticas más reiteradas que se le han hecho al AC, la de que predice errores que no llegan a producirse, ya que acude al fenómeno de la inhibición para explicar esa ausencia de errores previstos. No obstante, y aunque defiende esta versión fuerte del AC, J. Schachter no es una autora que pueda enmarcarse en la corriente más pura del AC, ya que en su concepción del modelo admite que el contraste de lenguas y la predicción de errores no son suficientes para explicar todas las dificultades.

Los defensores del AC “a priori” admiten, generalmente, que la predicción de las áreas de dificultad no explicará la totalidad de los problemas de aprendizaje con que nos enfrentamos en el aula, ya que algunos de ellos podrían estar motivados por variables como la enseñanza anterior y la motivación.

J. Schachter (1974; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 197)

⁴ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Licerias (1992: 195-205).

Otra de las propuestas que ha tenido gran repercusión dentro de este modelo es la denominada Hipótesis del Marcado Diferencial (HMD) de F. Eckman (1977)⁵, que defiende que la HAC, en su variante fuerte, es válida pero no suficiente, por lo que debe introducirse la noción de *grado de dificultad*. Esta noción está relacionada con el concepto de *marcado tipológico*, entendiendo *marcado* como:

Un fenómeno A en una lengua dada es más marcado que B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la de A.

F. Eckman (1977; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 214)

Uno de los casos que menciona el autor para apoyar esta definición es que, mientras que hay lenguas que solo tienen fonemas obstruyentes sordos (como el coreano) y lenguas con obstruyentes sordos y sonoros (como el inglés), no existen lenguas que solo tengan fonemas obstruyentes sonoros. Por tanto, el hecho de que en una lengua haya fonemas obstruyentes sonoros implica la existencia de los obstruyentes sordos. Entonces, siguiendo la definición, se podría afirmar que los fonemas obstruyentes sonoros son más marcados que los sordos⁶.

Teniendo en cuenta esta definición, la hipótesis que propone es la siguiente:

Las áreas de dificultad que tendrá el alumno pueden predecirse por medio de una comparación sistemática de las gramáticas de la lengua nativa, lengua objeto y las relaciones de marcado establecidas en la gramática universal, tales como:

⁵ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Licerias (1992: 207-224).

⁶ F. Eckman (1977: 214-215) también menciona un caso de sintaxis, referido a las oraciones pasivas, sobre el que queremos llamar la atención ya que se refiere al serbio. Afirma que hay lenguas con oraciones pasivas sin agente expreso (como por ejemplo el árabe, el persa, el griego y el serbio) pero sin pasivas con agente, que también hay lenguas que tienen ambos tipos de pasivas (como el inglés, el francés y el japonés) pero, sin embargo, no existen lenguas con pasivas con agente que no tengan también pasivas sin agente. Así, pues, las oraciones pasivas con agente serían más marcadas ya que implican la presencia de las pasivas sin agente y no al contrario.

No es cierto que en serbio no existan oraciones pasivas con agente, aunque sí se puede afirmar que el uso de estas es mucho más reducido que el de aquellas en las que el agente no aparece explícito. Las gramáticas (E. Barić *et al.*, 1979; M. Stevanović, 1983, 1989; Z. Stanojčić y Lj. Popović, 1992) al tratar las oraciones pasivas señalan que lo más frecuente es que el agente no esté explícito, pero que puede aparecer, en cuyo caso toma la forma de genitivo precedido por la preposición *od* (el ejemplo (i) es de E. Barić *et al.*, 1979: 373):

(i) Učenik je pohvaljen **od** **nastavnika**.

'El alumno es elogiado por el maestro'

(ii) Grad je sazidan **od** **Turaka**.

'La ciudad fue construida por los turcos'

- a) *Las áreas de la lengua objeto que difieren de la lengua nativa y están más marcadas que la lengua nativa presentarán dificultad.*
- b) *El grado relativo de dificultad de las áreas de la lengua objeto que están más marcadas que la lengua nativa corresponderán al grado relativo de marcado.*
- c) *Aquellas áreas de la lengua objeto diferentes de la lengua nativa pero que no están más marcadas que dicha lengua nativa no presentarán dificultades.*

F. Eckman (1977; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 215)

De la HMD se deduce que no todas las diferencias entre la L1 del estudiante y la L2 serán áreas de dificultad y que algunas estructuras supondrán una dificultad tanto para el que las aprende como su L1 y como para el que se enfrenta a ellas como L2.

A pesar de estas reformulaciones que acabamos de mencionar, la HAC fue objeto de numerosas críticas, sobre todo, a partir de las publicaciones de S. P. Corder (1967), que marcan el inicio de los estudios de AE (I.1.3).

Por lo que se refiere a las investigaciones dedicadas a español como lengua extranjera (ELE), hay que mencionar que la mayoría de los análisis que se han llevado a cabo teniendo en cuenta el contraste de la L1 de los aprendientes con el español, en general, siguen la metodología del AE e incluso derivan hacia el estudio de la IL⁷.

Además de algunos trabajos que se ocupan de cuestiones teóricas⁸, contamos también con publicaciones, de distinta envergadura, sobre las dificultades propias de aprendientes de ELE con distintas lenguas maternas⁹: alemán, árabe, checo, chino,

⁷ Algunos de estos trabajos se han publicado en volúmenes monográficos de *Carabela* (2002, nº 51 y 52) y *Forma* (2003, nº 5 y 2004, nº 8).

⁸ Véanse entre otros: I. Santos Gargallo (1993), M. T. García Muruais y A. Senovilla Arias (1999), C. López Alonso y Arlette Sére (2002), J. M. Vez Jeremías (2002, 2004). También puede consultarse la bibliografía de A. Larrañaga Domínguez (2002a, b) de *Carabela* (2002, nº 51 y 52), dedicada a la lingüística contrastiva. El trabajo del nº 51 recoge otras referencias bibliográficas, trabajos teóricos y congresos; mientras que el del nº 52 recopila publicaciones de AC de varias lenguas y español.

⁹ Son cada vez más numerosos los trabajos de análisis de errores centrados en una lengua. A continuación se nombran solo algunos, por razones de espacio:

- Para el alemán: R. Piñel y C. Moreno (1996), G. Vázquez (1992, 1999), A. Rodríguez-Piñero (2000), C. Moreno Muñoz (2002), V. de Alba Quiñones (2008). J. Rakaseder y A. Schmidhofer (2014).
- Para el árabe: M. Amador López y J. M. Rodríguez (2001), M. Belrhrib El Hamdouni (2002), M. Doggy (2002), O. Al-Zawam Khaled (2011), I. Santos de la Rosa (2012), M. Alarcón Moreno (2013).
- Para el checo: R. Martín González (2000), J. Škutová y F. Lima Ramírez (2007).

esloveno, filipino, finés, francés, griego, húngaro, inglés, italiano, japonés, malayo, neerlandés, noruego, polaco, portugués, ruso, serbio y croata, tailandés.

1.2. Implicaciones pedagógicas

Como hemos señalado al principio de este capítulo, el AC nace con un propósito eminentemente pedagógico y está dirigido en primer lugar a los profesores de segundas lenguas. Según la siguiente afirmación de R. Lado, las aportaciones que puede hacer el AC a la enseñanza son muchas.

El profesor que haya hecho una comparación de la lengua nativa de los estudiantes y de la lengua extranjera sabrá mejor cuáles son los problemas de aprendizaje reales y podrá prepararse mejor para enseñarlos. (La traducción es nuestra)

R. Lado (1957: 2)

-
- Para el chino: W. Liang *et al.* (1996, 1998, 1999), H.C. Lu (1998, 1999), M. Cortés Moreno (2002, 2011), W.C. Lan (2004).
 - Para el esloveno: J. Markić (2002).
 - Para el filipino: S. Sánchez Jiménez (2006, 2010)
 - Para el finés: A. Cancedo González (1999).
 - Para el francés: C. Dudemaine (1999), C. Abril Soubagne y E. Hernández Longas (2000), J. E. Losana (2002), A. Doquin de Saint Preux y P. Sáez Garcerán (2014).
 - Para el griego: A. Alexopoulou (2005, 2010), K. Palapanidi (2011).
 - Para el húngaro: T. Berta (1998), Zs. Ruppl (2002).
 - Para el inglés: J. M. Licerias (1986), A. Bueno González *et al.* (1992), J. Lawley (ed.) (1999), C. Pérez Moreno (1999), I. Bueso y P. Casamián (2000), M. P. Marchante Chueca (2000), C. Valero Garcés (2000), F. Gutiérrez Toledo (2001), J. Valenzuela Manzanares (2002), L. Campillo Llanos (2014), M. Pérez Serrano (2014),
 - Para el italiano: M.C. Sánchez Montero (1993), M. García Gutiérrez (1993), M. Calvi (1995), M. Beni y P. Guíl (2002), J. Sánchez Iglesias (2003), F. Matte Bon (2004), E. Gutiérrez Quintana (2005), C. Atzori (2006), A. Sulai Capponi (2013).
 - Para el japonés: C. Blanco (1998), R. Sarmiento González (1999), M. M. Alamaraz Romo (2001), Y. Morimoto e I. Penadés (2001), I. Martínez Martínez (2002), M. Nakagawa De Masunaga (2012)
 - Para el malayo: K. Mohd Hayas (2006).
 - Para el neerlandés: F. Sierra Martínez (1999, 2004), F. Collantes Cortina (2012).
 - Para el noruego: S. Skjaer (2004), A. G. Osorio (2012).
 - Para el polaco: M. Malinowski Rubio (2000), R. Fenández Jodar (2006)
 - Para el portugués: A. B. De Barbieri Durão (1999, 2004), M. E. Olímpio de Oliveira (1999), V. Tomazini (1999), C. Aparecida Duarte (1999a,b), A. M. Benedetti (1993, 2002), J. A. Torijano Pérez (2002), V. L. de Oliveira Barreira (1999, 2003), G. Arias Méndez (2013).
 - Para el ruso: T. Golgova (2001), I. Sancho y B. Castillo (2002), I. Mañas Navarrete (2011).
 - Para el serbio y croata: I. Santos Gargallo (1991, 1993, 1994), K. Krstić y T. Pištignat (2013), G. Zečević Krneta (2013), V. Rubinjoni Strugar (2014).
 - Para el tailandés: S. Poopuang (2013).

Este autor (1957: 2-4) sostiene que esta comparación permitirá al profesor hacer una valoración del contenido lingüístico y cultural de los manuales y discernir si un manual pone suficiente énfasis en las estructuras que son difíciles por ser diferentes de las de la lengua nativa de los estudiantes. También le servirá de apoyo en la preparación de nuevos materiales y en la complementación de materiales insuficientes o inadecuados. Y, quizá, lo más importante es que le servirá para diagnosticar las áreas de dificultad. El hecho de saber no solo qué estructura sino también qué rasgo de esa estructura es problemático para el estudiante y por qué rasgo distinto lo está sustituyendo, puede permitir al profesor resolver con una simple frase una situación complicada. Además, R. Lado señala que resultará muy significativo para la evaluación del aprendizaje, tanto para la preparación de pruebas de pronunciación, vocabulario y gramaticales, como para el análisis de las mismas (R. Lado, 1957: 4-7). En resumen, el AC puede ser útil en la predicción, diagnosis y evaluación del error, así como en la programación.

Desde el punto de vista del AC, los métodos que se deben usar en la enseñanza son dos: la traducción y el *método audiolingüístico*¹⁰, también denominado *método audiolingüe*, *audiolingual* o *audio-oral*¹¹. Puesto que la traducción exige que el aprendiente trabaje simultáneamente y de forma consciente con las dos lenguas, esta le hará ver las similitudes y diferencias entre ambas lenguas y le forzará a fijar su atención en las estructuras que contrastan y a aumentar su esfuerzo para aprenderlas.

El conductivismo subyace a los métodos estructurales, tanto al *enfoque oral* británico y a la *enseñanza situacional* como al *método audiolingüístico* estadounidense (J. Richards y T. Rodgers 2003: 45-74) por lo que estas líneas metodológicas comparten la concepción del aprendizaje como creación de hábitos. El enfoque estadounidense se caracteriza además por su relación con la lingüística estructuralista norteamericana y sus aplicaciones, especialmente, las del AC.

Esta metodología, que pone un especial énfasis en la comprensión y expresión orales, consiste básicamente en la presentación gradual de estructuras, que

¹⁰Para una revisión exhaustiva de los métodos de enseñanza de segundas lenguas véase J. Richards y T. Rodgers (2003).

¹¹*Diccionario de términos clave de ELE*. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm [último acceso 24-4-2015].

deben ser practicadas mediante la repetición hasta convertirlas en un hábito. Defiende que se lleve a cabo la enseñanza auditiva en primer lugar, luego la enseñanza de la pronunciación y después la práctica oral, seguida de la lectura y la escritura. Se destacan los aspectos mecánicos del aprendizaje de la lengua y de su uso y, por ello, se emplean ejercicios intensivos de repetición de las estructuras, primero de forma oral y más tarde también escrita. Estos ejercicios, conocidos como *drill*, son actividades de producción controlada diseñados para automatizar los usos lingüísticos¹².

I. Santos (1993: 62) resume el procedimiento empleado en el aula: a) ejercicios de pronunciación, b) revisión de contenidos ya introducidos en sesiones anteriores, c) presentación de las nuevas estructuras y del vocabulario, d) práctica oral de las estructuras (mediante *drills*), e) lectura de textos y/o ejercicios escritos para consolidar las nuevas estructuras.

Las propuestas pedagógicas del AC no resultaron tan fructíferas como se esperaba y muchas de sus expectativas no se cumplieron, lo que dará lugar a una de las críticas más reiteradas que ha recibido este modelo: la de la dificultad de aplicar este modelo teórico a la enseñanza en el aula y su escaso rendimiento.

1.3. Críticas al AC

El hecho de que el AC se definiera basándose en una serie de afirmaciones tajantes como las expuestas por R. Lado en el prefacio y en el capítulo primero de *Linguistics across Cultures* (1957) resulta inexplicable para L. Selinker (1992: 11), que piensa que tras esos supuestos no existían suficientes argumentos de peso que permitieran formularlos de forma tan categórica y que detrás de ellos se escondía más una esperanza que una certeza.

Según S. Fernández (1997: 15) las críticas al AC surgen por tres razones:

¹² *Diccionario de términos clave de ELE*. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/repeticionmecanica.htm, [último acceso 24-4-2015].

1. Las investigaciones empíricas no sirven para validar la HAC, sino para demostrar que la interferencia de la L1 no es la causa de la mayoría de los errores.
2. Las nuevas corrientes lingüísticas ponen en duda sus supuestos básicos.
3. Los métodos de enseñanza que se apoyan en esta teoría no consiguen evitar los errores.

Son muchas las investigaciones empíricas realizadas desde los años setenta que han demostrado que los errores provocados por la interferencia de la L1 representan solo una parte y no el total de los errores. S. Fernández (1997: 16) señala que la estimación del porcentaje de los errores debidos a la interferencia de la L1 varía según los autores, desde tan solo un 3% (H. C. Dulay y M. K. Burt, 1974a)¹³ hasta un 33%.

Los trabajos de H. C. Dulay y M. K. Burt (1972, 1974a, 1974c) son especialmente significativos ya que sirvieron para demostrar que, además de que el índice de errores por interferencia de la L1 era mínimo, los errores producidos por aprendientes con lenguas maternas muy dispares eran muy similares. Estas autoras investigaron la adquisición del inglés como L2 de niños hablantes de español, chino, japonés y noruego con el propósito de «descubrir las regularidades universales existentes en la adquisición de segundas lenguas por niños» (H. C. Dulay y M. K. Burt, 1974a; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 106). Para ello, entre otros estudios empíricos, comprobaron que la secuencia de adquisición de once *funtores* (elementos con función pero que desempeñan un papel menor en cuanto al significado de una oración: inflexión del nombre y del verbo, artículos, auxiliares, cópulas, preposiciones) del inglés eran prácticamente las mismas en niños de lengua china y en niños de lengua española. Esto les llevó a la siguiente conclusión:

[...] los resultados nos indican que la base para que un niño organice una lengua está constituida por mecanismos cognitivos universales, y que es el sistema de la L2, y no el de la L1, el que guía el proceso de adquisición.

H. C. Dulay y M. K. Burt (1974a; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 121)

¹³ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Licerias (1992: 105-122).

Por tanto, las diferencias en el proceso de aprendizaje y en los errores habrá que explicarlas acudiendo a otro factor distinto de la L1: la diferente exposición a la L2 de cada niño. Evidentemente, estas conclusiones distan mucho de las previstas por la HAC.

Así, las secuencias de adquisición y el tipo de errores variarán tanto como varíe el aducto, y las “estrategias universales” predecirán esas variaciones.

H. C. Dulay y M. K. Burt (1974a; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 122)

La creencia de que cuanto más difieran las lenguas habrá más interferencias de la L1 ha sido también rebatida y se ha demostrado que en ocasiones ocurre exactamente lo contrario: cuanta más cercanía haya entre la L1 y la L2 se producirán más errores debidos a la interferencia de la L1¹⁴. Se puede mencionar el caso de lenguas aparentemente tan afines como el español y el italiano, cuyo aprendizaje por parte de unos y otros no está exento de dificultades, ya que nos encontramos con abundantes falsos amigos, mecanismos de formación de palabras diferentes, operadores gramaticales formalmente idénticos pero con distinto valor, usos sociolingüísticos desiguales, etc.¹⁵ F. Matte Bon aborda los problemas de los estudiantes de español en Italia y afirma que, a pesar de que se supone que los estudiantes italianos aprenden a expresarse en español sin mayores dificultades, los efectos de la transferencia no son siempre positivos (F. Matte Bon, 2004: 15).

[...] se constata que, como bien señalaba M. V. Calvi, a medida que va creciendo en ellos la conciencia de que se encuentran ante dos idiomas que, aun siendo muy similares entre sí, son distintos, y de que el aprovechamiento de los parecidos puede generar numerosas ambigüedades o incomprensiones, va aumentando paralelamente la desconfianza, por lo que durante un largo periodo de tiempo los efectos de la transferencia positiva tienden, en el caso de muchos estudiantes, a quedar en entredicho [...], y solo serán recuperados más adelante, cuando el discente ha alcanzado un nivel más alto de competencia en la lengua meta.

F. Matte Bon (2004:15-16)

¹⁴ Véanse M. Buteau (1970), H. Wode (1976), H. Jakson (1981) y S. Fernández (1996, 1997).

¹⁵ Para una bibliografía más amplia sobre el tema véase M. V. Calvi (1995) y F. Matte Bon (2004).

Ya la reformulación de la HAC que hizo R. Wardhaugh (1970) y la propuesta de una nueva versión débil de la hipótesis trataba de responder a las voces que acusaban al modelo de no ser operativo, ya que el estado de la lingüística contrastiva no permitía disponer de descripciones sistemáticas y adecuadas de las lenguas y, por tanto, no se podían contrastar correctamente.

Además, desde el momento en que las teorías sobre el aprendizaje apoyadas en el conductismo quedan relegadas y se abren camino las tesis innatistas, se adopta una visión creativa del aprendizaje y se cuestiona la validez de un modelo basado en la formación de hábitos.

Otra de las críticas que se formularon al AC se refiere a sus métodos de enseñanza: la traducción y el método audiolingüístico. Por un lado, la traducción puede resultar útil pero también puede convertirse en un hábito no recomendable que hará persistir las formas de la L1 en la L2; por otro, el método audiolingüístico, basado en la imitación y en la creación de hábitos, ignora el aprendizaje creativo y las situaciones reales de comunicación. El hecho de que con estos métodos no se consiga evitar el error es una prueba más de que, al menos, desde el propio modelo de AC merecen ser revisados.

I. Santos (1993: 66) resume algunas de las críticas más reiteradas al AC:

- a) resultados demasiado evidentes y abstractos de difícil aplicación en la enseñanza de una LE;
- b) difícil resolución de todos los problemas planteados en el aprendizaje porque no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes;
- c) falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar;
- d) confusión en la distinción teórico-aplicado;
- e) estatismo, pues se hacen descripciones normativas considerando que L1 y L2 son iguales y que la posición del estudiante con respecto a L2 es estable;
- f) ignora el componente psicológico y el pragmático;
- g) la traducción es un concepto teórico ambiguo.

A pesar de las críticas y de los evidentes deficiencias del modelo, como veremos en las conclusiones del capítulo I, la HAC supone el primer intento serio de enfrentarse a los problemas del aprendizaje de segundas lenguas y, por ello, el germen de líneas investigadoras posteriores, como el Análisis de Errores y el estudio de la Interlengua, de gran vigencia en estos momentos.

2. EL ANÁLISIS DE ERRORES (AE)

2.1. El error en el AE

La corriente de investigación de AE surge a finales de los sesenta como reacción al AC y como consecuencia de la aplicación de las nuevas doctrinas lingüísticas a los estudios del aprendizaje de segundas lenguas. Como acabamos de mencionar (I.1.3.), los resultados de algunas investigaciones empíricas han puesto en duda los principios del AC y demuestran que no todos los errores se deben a la interferencia de la L1 y que el valor de las predicciones que se formulan tras la comparación de la L1 y de la L2 es relativo, ya que no todas se cumplen. Por tanto, sin negar cierta utilidad de los procedimientos del AC, se busca un marco teórico capaz de explicar todos los errores que comete un estudiante de L2. Para ello el punto de partida debe ser el análisis de las producciones reales de los estudiantes, y no la descripción lingüística y el contraste de la L1 y de la L2.

La hipótesis de N. Chomsky sobre la capacidad innata del individuo para la adquisición del lenguaje y la consideración de este proceso como una actividad creativa, tendrá efectos inmediatos en toda la teoría psicolingüística. Uno de ellos, según S. P. Corder (1967; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 33), será «el desplazamiento del énfasis desde una preocupación por la enseñanza hacia el estudio del aprendizaje». La idea de que el niño nace con una predisposición innata para adquirir el lenguaje, junto a la de que posee un mecanismo interno que le permitirá construir la gramática de una lengua dada a partir de los datos obtenidos de la exposición a esa lengua, supone un cambio radical respecto a las hipótesis conductistas, que defendían que el niño adquiría una lengua mediante la creación de hábitos. La posibilidad de aplicar estas nuevas hipótesis, no solo al campo del estudio de la adquisición de lenguas maternas sino también al de segundas lenguas, hace que los científicos inicien sus investigaciones desde una perspectiva muy diferente. Así, el AE se fundamenta en la presunción de que «los procedimientos o estrategias adoptados por el que aprende una segunda lengua deben ser básicamente los mismos» (S. P. Corder, 1967; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 34) a los empleados por el que adquiere una L1. Además, en contra de lo que suponía el AC, se defiende que la L1 del alumno no dificulta el aprendizaje de una L2, sino todo lo contrario. Como señala S. P. Corder

(1967; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 40): «el conocimiento por parte del alumno de su lengua materna le facilita la tarea».

El artículo de S. P. Corder (1967) «The significance of learners errors»¹⁶ es, como señala L. Selinker (1992: 149), «el trabajo que inició el interés actual por los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y de Interlengua (IL)» (la traducción es nuestra). En él se plantean algunas de las cuestiones fundamentales sobre el estudio del aprendizaje de segundas lenguas que, con desarrollos posteriores, conducirán hasta los estudios de IL que se están realizando en la actualidad.

El concepto de error que presenta S. P. Corder en este trabajo será primordial para el AE y revela una concepción radicalmente distinta a la que mantenía el AC. Según este investigador, los errores que producen los estudiantes de una L2 no son un síntoma de fracaso durante el aprendizaje sino elementos muy valiosos para el aprendizaje. Por un lado, al ser sistemáticos, prueban que el estudiante durante cada fase del aprendizaje utiliza algún sistema de lenguaje: «Los errores de los alumnos prueban la existencia de este sistema y son sistemáticos en sí mismos» (S. P. Corder, 1967; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 37).

Por otro, el estudio de los errores que comete cada alumno nos informará sobre las fases del proceso de aprendizaje.

Los errores de los alumnos, por tanto, nos proporcionan evidencia del sistema de lengua que están utilizando (es decir, que han aprendido) en un momento específico del curso (y debemos insistir en que están utilizando algún sistema, aunque no sea el correcto) y son importantes en tres niveles.

S. P. Corder (1967; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 38)

Los errores son importantes para el profesor, para el investigador y para el propio aprendiente, ya que permiten al profesor evaluar el progreso del estudiante, al investigador le sirven para seguir el proceso de aprendizaje y los mecanismos que entran en funcionamiento y, por último, el aprendiente los utiliza para probar sus hipótesis sobre la lengua. Esta última afirmación es una de las más significativas, ya que considera el error como una estrategia de aprendizaje.

¹⁶ Junto a este, los artículos más significativos de S. P. Corder, publicados a lo largo de los años setenta y en los primeros ochenta, dedicados al AE y al estudio de la lengua de los aprendientes de L2, fueron recopilados por él mismo en S. P. Corder (1981).

[...] podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que este utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo.

S. P. Corder (1967; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 38)

Como mencionábamos arriba, el hecho de que los errores sean sistemáticos nos permite caracterizar el sistema utilizado por los aprendientes en cada fase del proceso de aprendizaje; sin embargo, no todos los errores son sistemáticos. Por ello, es necesario distinguir entre *falta* y *error*. Una *falta* es una desviación accidental del sistema debida a factores extralingüísticos (cansancio, falta de atención, etc.), no refleja un desconocimiento de la lengua y no tiene pertinencia para el aprendizaje; dicho de otro modo, es un error de actuación. Un *error* es una desviación sistemática consecuencia del conocimiento (o desconocimiento) del sistema que está utilizando, es decir, es un error de competencia.

Debemos, por lo tanto, hacer una distinción entre aquellos errores que son el producto de tales circunstancias y los que revelan su conocimiento subyacente de la lengua objeto en ese momento, o como podemos llamarla, su competencia transitoria.

S. P. Corder (1967; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 37)

En esta cita se apunta otro tema fundamental, la idea de que la competencia en la L2 es transitoria y de que el estudiante desarrollará el sistema de forma dinámica. Estas apreciaciones conducen a considerar cada uno de los sistemas usados en cada etapa como un *dialecto transicional* —en términos de L. Selinker (1972)¹⁷, *interlengua*—. Antes de ocuparnos de esta cuestión, quedan todavía pendientes algunas precisiones sobre la concepción del error en el marco del AE.

S. P. Corder (1967) afirma que hay producciones de los alumnos que son aparentemente correctas, pero que, sin embargo, encubren un error. La detección de estos *errores encubiertos* no resulta fácil y, en muchas ocasiones, solo el contexto puede ayudarnos a decidir si se trata de una producción correcta o no. Más tarde al ocuparse de las oraciones idiosincrásicas, propias de cada fase de aprendizaje, afirma

¹⁷ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Liceras (1992: 79-101).

que «toda oración debe tomarse por idiosincrásica hasta que se demuestre lo contrario» (S. P. Corder, 1971a; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 72).

Estos nuevos presupuestos conducen a considerar tanto el criterio de *aceptabilidad* de los enunciados, relacionado con la competencia lingüística, como el de *adecuación*, relacionado con la noción de actuación. El mismo S. P. Corder (1971a, 1971b, 1973) llama la atención sobre a adecuación de los enunciados de los aprendientes e insiste en que la buena formación de un enunciado no garantiza la ausencia de errores. Teniendo en cuenta los criterios de aceptabilidad y adecuación propone una clasificación de las producciones de los aprendientes en cuatro tipos (S. P. Corder, 1972; *apud* 1981: 41)¹⁸:

1.	aceptable	adecuada	sin errores
2.	aceptable	inadecuada	errónea
3.	inaceptable	adecuada	errónea
4.	inaceptable	inadecuada	errónea

De esta clasificación, solo los enunciados aceptables y adecuados son susceptibles de estar libres de errores. Aun así, hay, además, producciones aparentemente bien formadas y adecuadas al contexto que pueden también ser erróneas, en el sentido de que no suponen que se hayan generado correctamente a partir del conocimiento de la L2. Se trata de enunciados *correctos por casualidad* (*right by chance*) (S. P. Corder: 1971b, 1972, 1973). Estas producciones *correctas por casualidad* pueden ser de dos tipos: aquellas que el aprendiente ha aprendido como una frase idiomática (enunciados que repite como fórmulas fijas), cuando en realidad se pueden generar perfectamente mediante reglas generales de la L2; y aquellas que se deben a la aplicación incorrecta de las reglas.

Este desarrollo de la noción de error aumenta significativamente la dificultad en su detección: ¿cómo descubrir las producciones erróneas encubiertas?, ¿cómo identificar los enunciados correctos por casualidad? La respuesta a estas preguntas es compleja, pero parece evidente que está estrechamente relacionada con el papel de la interpretación de los enunciados del aprendiente que hace el profesor o el

¹⁸ Citamos por la edición publicada por el mismo S. P. Corder en la recopilación de 1981.

investigador (S. P. Corder, 1972). Dejando al margen las producciones abiertamente erróneas, *i.e.* enunciados mal formados, que no son problemáticas a la hora de reconocerlos, S. P. Corder (1972; *apud* 1981: 41-43) plantea cuatro posibilidades de interpretación para las producciones bien formadas:

1. Pueden interpretarse de forma literal correctamente, pero hay que tener en cuenta que también puede ser una frase *correcta por casualidad*.
2. Pueden interpretarse de forma literal pero incorrectamente.
3. Pueden ser ambiguas y ser susceptibles de varias interpretaciones en ese contexto.
4. Pueden ser ininterpretables en ese contexto.

El acierto en estas interpretaciones será la base del AE.

El éxito completo de nuestra descripción de los errores depende de la corrección de nuestra interpretación de las intenciones del aprendiente o del significado. (La traducción es nuestra)

S. P. Corder (1972; *apud* 1981: 37)

Así, el concepto de error evoluciona desde una perspectiva puramente gramatical hasta alcanzar cuestiones de significado, intención, interpretación, adecuación, etc., en definitiva, cuestiones pragmáticas.

Como consecuencia de los nuevos presupuestos se reorienta el concepto de error: cualquier desviación que interfiera en la transmisión del mensaje obstaculizando la comunicación.

I. Santos (1993: 88)

Los criterios en los que se va a apoyar la identificación y la clasificación los errores son cada más numerosos y variados. Por mencionar solo algunos:

- N. E. Enkvist (1973) utiliza, además de criterios gramaticales, criterios de aceptabilidad y de adecuación al contexto para valorar los errores;

- J. M. Fayer y E. Krasinsky (1987) han investigado el efecto que causan los errores en el interlocutor y proponen criterios como los de inteligibilidad y comprensibilidad;
- J. Edge (1989: 5) distingue entre errores de significado y errores de forma y afirma que «los errores más importantes son aquellos que afectan al significado y a la comunicación»;
- S. P. Corder (1967, 1973) trata, además, un tipo de errores que no es estrictamente gramatical y que denomina *equivocaciones* o faltas de actuación o ejecución.

No estoy aquí preocupado por los lapsus, sino por las equivocaciones que se cometen al relacionar la lengua con el contexto situacional o con el mundo exterior en general. Estas equivocaciones pueden ser referenciales o estilísticas.

S. P. Corder (1973; *apud* 1992: 276)¹⁹

La detección y valoración de este tipo de errores tampoco resulta fácil ya que todavía no se dispone de los medios adecuados para analizarlos.

Hasta ahora todavía no contamos con una gramática del estilo; tampoco tenemos una relación sociológica del rol de los extranjeros, o hechos contundentes sobre actitudes y expectativas de la conducta lingüística de los extranjeros, ni en nuestra cultura, ni en ninguna otra.

S. P. Corder (1973; *apud* 1992: 278)

Aunque uno de los objetivos del AE es la descripción y clasificación de los errores, así como la explicación y corrección de los mismos, dado que dedicamos un capítulo de nuestro trabajo exclusivamente a los errores, para la presentación de las distintas taxonomías así como de los criterios de corrección y otros temas relacionados con el concepto de error, remitimos al capítulo II.

¹⁹ Citamos por la versión en español publicada en México bajo el título *Introducción a la lingüística aplicada* (1992).

2.2. La lengua del aprendiente en el AE

Al presentar los rasgos más importantes que definen el concepto central del AE, apuntábamos otra de las aportaciones del modelo: los estudiantes de una L2 utilizan un sistema lingüístico específico que no es ni el de su LM ni el de la lengua que está aprendiendo y que refleja su competencia transitoria. Para S. P. Corder (1971a; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 64) la lengua que utiliza el aprendiente de una L2 es un tipo de dialecto: «la lengua del alumno es un dialecto en sentido lingüístico: dos lenguas que comparten algunas reglas gramaticales son dialectos».

Este dialecto es, además, idiosincrásico ya que no se trata de un dialecto utilizado por ningún grupo social y algunas de sus peculiaridades son particulares de cada individuo. En este sentido son también dialectos idiosincrásicos el lenguaje poético, el lenguaje de los afásicos y el lenguaje de los niños. Según este autor, el dialecto idiosincrásico de los aprendientes de una L2 podría denominarse *dialecto transitorio* y tiene las siguientes características:

Es regular, sistemático, posee significado, es decir, tiene una gramática, y puede ser descrito, en principio, mediante un conjunto de reglas, algún subconjunto de las cuales es un subconjunto de las reglas del dialecto social objeto. Este dialecto es inestable (esperemos), y no es, al menos que se sepa, una “lengua” en el sentido de que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social [...] y por último, muchas de sus oraciones presentan problemas de interpretación a cualquier hablante nativo del dialecto objeto.

S. P. Corder (1971a; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 67)

W. Nemser (1971)²⁰ habla de *sistema aproximado* para referirse a un concepto muy similar y señala también que estos sistemas forman series que evolucionan en las etapas sucesivas del aprendizaje.

Llamaremos sistema aproximado al sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser

²⁰ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Liceras (1992: 51-61)

expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc.

W. Nemser (1971; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 52)

La noción de *interlengua* introducida por L. Selinker (1969, 1972) está muy relacionada con las que acabamos de mencionar; sin embargo, difiere en una cuestión importante: la descripción de las interlenguas debe abarcar «toda la producción» del estudiante. Esto comprende, además de los enunciados correctos e incorrectos, de forma abierta o encubierta, también los no producidos, es decir, también aquello que no usa el aprendiente, ya sea debido a estrategias compensatorias de evitación o abandono (véase IV.2.2.) o a otros motivos, caracteriza su interlengua. Esta propuesta supera el alcance del AE e inaugura una nueva línea de investigación cuyo objetivo último será el estudio global de la lengua del estudiante de una L2, como veremos en el apartado 3 de este capítulo.

2.3. El método del AE

El AE postula que el análisis de las desviaciones o errores de las producciones de los estudiantes permitirá describir cada uno de los sucesivos dialectos idiosincrásicos (o sistemas aproximados) utilizados durante el aprendizaje de una L2. No obstante, S. P. Corder (1971a) prefiere no emplear los términos *error*, *desviación* o *malformación* para referirse a las producciones del alumno que no siguen la norma de la L2, por las connotaciones negativas que conllevan, y defiende la denominación de *oraciones idiosincrásicas* propias de cada dialecto.

las que denomino oraciones idiosincrásicas no entrañan fracaso de realización y no pueden ser corregidas por el alumno precisamente porque reflejan las únicas reglas que él conoce, las de su dialecto transicional.

S. P. Corder (1971a; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 69)

Por otro lado, desde el punto de vista del aprendiente todos los enunciados que produce son gramaticales, ya que pertenecen a su dialecto idiosincrásico.

Puesto que, como ya hemos señalado, existen errores encubiertos, habrá oraciones aparentemente bien formadas que sean en realidad *oraciones*

idiosincrásicas encubiertas; por lo tanto, la primera labor del AE será reconocer la idiosincrasia y, para ello, tendrá que analizar todas las oraciones de estudiante. Ya hemos citado el principio que rige el AE: *toda oración debe tomarse por idiosincrásica hasta que se demuestre lo contrario*. Una vez detectada la idiosincrasia se debe proceder a la reconstrucción de la oración para obtener «lo que el hablante nativo de la lengua objeto habría dicho para expresar ese significado en ese contexto, es decir su traducción» (S. P. Corder, 1971a; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 72). Al final de esta primera etapa del análisis, una vez reconstruida la oración idiosincrásica, dispondremos de dos oraciones con el mismo significado que pueden ser contrastadas con el fin de localizar los errores de la versión idiosincrásica. Estamos ya en una segunda etapa basada en la descripción del dialecto del aprendiente. Esta descripción debe llevarse a cabo utilizando criterios formales que permitan la comparación lingüística de ambos sistemas. Por último, podríamos enfrentarnos a la explicación de los errores. En esta fase habría que buscar el cómo y el porqué de los errores, utilizando criterios más del ámbito de la psicolingüística que de la lingüística.

Según S. P. Corder (1971a; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 74) si se sigue el algoritmo de recogida de datos que él propone (figura 1) para la descripción de los dialectos idiosincrásicos, se podrán lograr los objetivos del AE: explicar el proceso de aprendizaje y ayudar al estudiante durante ese proceso usando el conocimiento de su dialecto idiosincrásico con fines pedagógicos.

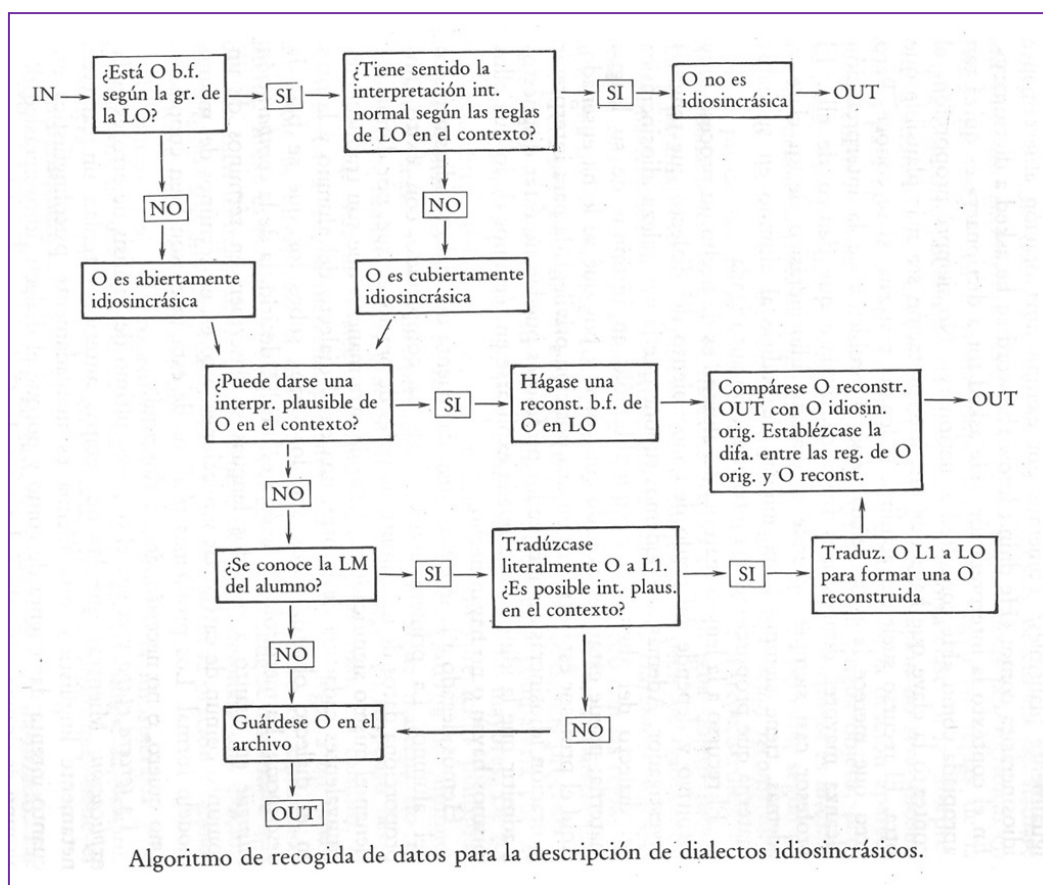


FIGURA 1²¹

El método de trabajo propuesto por S. P. Corder (1971a, 1971b, 1972) plantea algunos problemas teóricos y prácticos, de los que él mismo es consciente, como por ejemplo, la paradoja entre la necesidad de estudios longitudinales que cuenten con las descripciones de la lengua del aprendiente en cada una de las etapas sucesivas de aprendizaje y la dificultad de obtención de datos válidos para este tipo de estudios.

La cuestión de la recogida de datos, generalmente basada en test lingüísticos, y el adecuado tratamiento de los mismos presentan muchas limitaciones. En primer lugar, como ya se ha apuntado, la interpretación de los enunciados idiosincrásicos no es sencilla: la reconstrucción o traducción de la oración idiosincrásica a la L2 puede resultar compleja si no se cuenta con el aprendiente como informante, si no se

²¹ Abreviaturas usadas en la figura:

O oración
b. f. bien formada
gr. gramática
LO lengua objeto
int. plaus. interpretación plausible
reconstr. reconstrucción

O orig. oración original
O reconstr. oración reconstruida
O idiosin. oración idiosincrásica
difa. diferencia
reg. reglas
Traduz. tradúzcase

conoce su L1 o si el contexto no permite establecer un significado o intención plausibles. La descripción y clasificación de los errores ofrece también ciertas dificultades ya que puede hacerse a distintos niveles y bajo distintos criterios, como veremos en II.2. Por otro lado, surge el tema de la adecuación de los modelos lingüísticos disponibles para la descripción de un sistema idiosincrásico. Además, sería ingenuo pensar que todos los errores son explicable en términos que puedan ser aplicados posteriormente tanto a la investigación del aprendizaje de segundas lenguas como a la enseñanza de las mismas.

Las fases del método de AE han sido posteriormente descritas con mayor detalle (S.N. Sridhar, 1980) y se han tenido presentes también otros factores como los objetivos específicos de cada investigación, el perfil de los informantes o el tipo de producción o prueba del que se extraen los datos. I. Santos (1993: 85) recoge una sistematización de los pasos que siguen las investigaciones de AE de corte tradicional:

- a) determinación de los objetivos (globales o parciales),
- b) descripción del perfil del informante,
- c) selección del tipo de prueba (test, redacción, traducción, etc.),
- d) elaboración de la prueba,
- e) realización de la prueba por un grupo o grupos de alumnos,
- f) identificación de los errores,
- g) clasificación de los errores según una taxonomía gramatical de corte estructural,
- h) determinación de la recurrencia de los errores,
- i) explicación de las causas de los errores,
- j) identificación y jerarquización de las áreas de dificultad,
- k) programación de una terapia para el tratamiento de los errores,
- l) determinación del grado de irritabilidad causado en el oyente,
- m) determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza.

I. Santos (2004: 400) también muestra las etapas básicas que debe seguir el AE de la producción de los aprendientes de L2:

1. Compilación del corpus de datos
2. Identificación de errores
3. Descripción de los errores
4. Clasificación de los errores
5. Explicación de los errores
6. Evaluación de los errores
7. Discusión de los resultados
8. Implicaciones didácticas

El modelo de AE ha evolucionado desde las primeras propuestas hasta las actuales²². Desde el punto de vista teórico, los primeros trabajos se apoyaban en modelos lingüísticos preocupados exclusivamente por la competencia gramatical. Por ello, el AE se centraba en el estudio y clasificación de los errores siguiendo criterios de corrección gramatical. En esta línea, J. Arabski (1968) investigó las producciones escritas de estudiantes polacos de inglés como L2 y demostró que, junto a la interferencia de la L1 (interferencia interlingüística), también es causante de errores la interferencia de la L2 que se está aprendiendo (interferencia intralingüística). L. Duskova (1969) detectó, en un trabajo dedicado al análisis de errores de estudiantes checos de inglés como L2, que también pueden causar interferencia otras lenguas aprendidas o estudiadas previamente por el alumno.

A partir de que la lingüística empieza a ocuparse del estudio de la competencia comunicativa y de la pragmática, el AE también amplía el marco de sus investigaciones y establece nuevos criterios para la descripción y valoración de los errores. Ya se han mencionado los trabajos de N. E. Enkvist (1973) y de J. M. Fayer y E. Krasinski (1987) en los que destacan un tipo de errores de marcado carácter pragmático. Otras investigaciones (M. Olsson, 1973; M. Burt y C. Kiparsky, 1972)

²² M. Baralo (2009) proporciona una serie de ejemplos significativos sobre los distintos caminos que han seguido las investigaciones de AE y V. de Alba (2009) ofrece una revisión de la metodología del AE aplicada al campo de ELE.

han analizado la incidencia de los errores en la situación comunicativa y han demostrado que los errores sintácticos obstaculizan en mayor grado la comunicación que los que afectan al componente léxico o morfológico²³. Tanto en el siguiente apartado (I.2.4.), como en el apartado dedicado a los estudios de interlengua (I.3.) y en el capítulo II, sobre el error, comentaremos, entre otros, los trabajos de I. Santos (1993, 2004), S. Fernández (1997, 2000) y G. Vázquez (1992, 1999) sobre AE y descripción de las interlenguas de ELE²⁴.

2.4. Implicaciones pedagógicas

Como se ha mencionado, los resultados del análisis de los errores cometidos por los estudiantes son muy valiosos tanto para el trabajo en el aula, como para la investigación teórica del proceso de aprendizaje. En primer lugar, el AE informa al profesor sobre la evolución de sus alumnos y le permite valorar la adecuación del su método.

Los errores proporcionan retroalimentación, le dicen algo al maestro sobre la efectividad de sus materiales y técnicas de enseñanza, y le indican qué partes del programa que ha estado siguiendo, han sido aprendidas o enseñadas en forma inadecuada, y requieren de atención adicional.

S. P. Corder (1973; *apud* 1992: 262)

En segundo lugar, una valoración global de los errores de cada grupo de estudiantes, y de cada fase de aprendizaje, deberá llevar a la elaboración de programas de estudios en los que se tengan en cuenta las áreas de dificultad y se busquen los materiales adecuados para superarlas.

Pero en términos de una planeación más amplia y con un nuevo grupo de estudiantes, los errores proporcionan la información para diseñar un

²³ Sobre las aportaciones de la pragmática, la lingüística del texto y el análisis del discurso a la investigación en el campo de las segundas lenguas véanse: M. del Olmo Pintado (2004), M. V. Escandell Vidal (2004), E. Bernárdez Sanchís (2004), A. Briz Gómez (2004), J. Amenós Pons (2010).

²⁴ Como ya se mencionó (I.1.1), la mayoría de los trabajos dedicados análisis de errores de ELE que tienen en cuenta la L1 de los aprendientes, se han llevado a cabo en el marco del AE más que en el del AC; por ello, remitimos a las referencias bibliográficas ofrecidas en las notas 8 y 9.

programa de estudios que permita corregir las fallas (remedial syllabus), un programa de reenseñanza.

S. P. Corder (1973; *apud* 1992: 262)

El desarrollo del AE coincide con la aplicación de un nuevo método en la enseñanza de L2, el denominado enfoque comunicativo²⁵. Frente al método audiolingüístico y de traducción fundamentado en la creación de hábitos lingüísticos y en la gramática estructural, el método comunicativo se basa en la noción de lengua como instrumento de comunicación y, por tanto, lo fundamental no es la forma sino el contenido del mensaje y el hecho de que la comunicación tenga lugar. Así, adquieren relevancia la comprensión y la expresión orales, hasta ese momento casi ignoradas, y se defiende que la gramática no debe ser presentada de forma explícita sino a través de la práctica. Es en este marco en el que se pretende aplicar los resultados del AE.

De la misma manera que el AC intentaba apoyar al profesor de lenguas extranjeras, el AE también busca tener una aplicación práctica en el aula y, sobre todo, aspira a integrar los errores en el proceso de aprendizaje. Más concretamente, se plantea la siguiente pregunta:

[...] ¿cómo presentar al estudiante la información sobre las estructuras de la lengua, de tal manera que le ayude a desarrollar su competencia comunicativa?

S. P. Corder (1973; *apud* 1992: 326)

S. P. Corder parte de la idea de que para adquirir cierta competencia comunicativa en una lengua no es suficiente aprender sus reglas de *formación*, ya que la habilidad gramatical no es más que uno de los elementos que contribuyen a esa competencia.

La enseñanza de la gramática está unida inseparablemente a la del significado. No basta simplemente con capacitar al estudiante para que produzca oraciones gramaticales, debe saber cuándo y dónde utilizarlas.

S. P. Corder (1973; *apud* 1992: 331)

²⁵ Sobre los fundamentos y el método comunicativo véanse W. Littlewood (1996), D. Wilkins (1976), E. Martín Peris (1987), A. Sánchez Pérez (1987, 2004), P. Melero Abadía (2000, 2004). Sobre la evolución de los métodos véase, especialmente, J. C. Richards y T.S. Rodgers (2003).

Así, propone lo que él denomina «*enfoque inductivo dirigido*», que combina los procesos inductivo y deductivo en la enseñanza y que debe servir para desarrollar la competencia del alumno.

En cierto sentido, la enseñanza es cuestión de proporcionarle al estudiante los datos precisos en el momento preciso, y enseñarle cómo aprender; es decir, desarrollar en él las estrategias adecuadas de aprendizaje y los medios para poner a prueba sus hipótesis.

S. P. Corder (1973; *apud* 1992: 331)

En la puesta en práctica de estas ideas, distingue dos tipos de ejercicios: ejercicios mecánicos y ejercicios de comprobación de hipótesis. Dentro de estos últimos también diferencia dos tipos: ejercicios de reconocimiento, que requieren que el alumno opte entre dos o más formas dadas, y ejercicios de producción, que requieren que el alumno produzca una oración aceptable. Siguiendo la teoría de que la enseñanza, los materiales y la metodología tienen como último objetivo facilitar el aprendizaje, sea ayudando al profesor en su tarea o al propio estudiante, estos ejercicios persiguen las siguientes metas:

[...] los ejercicios mecánicos que están planeados para promover la elaboración de hipótesis o el descubrimiento de las reglas, [...] Los ejercicios de comprobación de hipótesis están planeados para informar al estudiante sobre su conocimiento y, con eso, ayudarlo a aprender. Las comprobaciones están planeadas para informar al maestro (o al investigador) sobre lo que el estudiante sabe. Entonces, no tiene ninguna consecuencia que el estudiante cometa o no errores en sus ejercicios mecánicos: no están planeados para medir nada.

S. P. Corder (1973; *apud* 1992: 342)

A pesar de que la aplicación en el aula es uno de los objetivos prioritarios del AE muchos trabajos se limitan a indicar líneas generales de actuación y ofrecen pocas propuestas didácticas concretas. En español, los trabajos ya mencionados de I.

Santos, S. Fernández y G. Vázquez sugieren algunas formas de integrar el AE y sus resultados en la didáctica de ELE²⁶.

I. Santos (1991, 1993) lleva a cabo un estudio de los errores cometidos en la expresión escrita por un grupo de estudiantes de ELE cuya lengua materna es el serbocroata. En cuanto a las implicaciones pedagógicas, excepto para la corrección de errores (véase II.3.2), para la que sí propone técnicas y actividades concretas, el resto de las sugerencias tienen un carácter general.

Nuestra línea de actuación se concreta en los siguientes puntos:

- a) detectar las áreas de dificultad;*
- b) revisar el material empleado;*
- c) sustituir el material o complementarlo con nuevas actividades.*

I. Santos (1993: 122)

S. Fernández (1997) trabaja con un corpus de datos mucho más amplio y además de llevar a cabo un análisis de los errores realiza un trabajo contrastivo de los errores de los diferentes grupos de estudiantes clasificados según su L1 (alemán, francés, árabe y japonés). Más adelante comentaremos detalladamente los resultados de esta investigación, de la que por ahora solo nos interesa destacar las implicaciones didácticas que se desprenden de ella. Su AE pone de manifiesto «que las dificultades que se presentan en la adquisición del español, aun centrándose en microsistemas de la lengua, se limitan a aspectos determinados y no a toda la problemática que encierra cada sistema» (S. Fernández, 1997: 263), por tanto, es a esos aspectos concretos a los que se debe dedicar una atención especial en el aula y para los que se debe preparar el material adecuado.

Dado que los usos recogidos en cada caso son los que concentran el mayor porcentaje de errores, si la tarea didáctica lo tiene en cuenta, su acción será mucho más rentable, más económica, más segura, y liberará al aprendiente de una carga de adoctrinamiento gramatical suplementaria, no solo innecesaria, sino también perjudicial, al mismo tiempo que lo ayudará a

²⁶ I. Penedés (2003) defiende la utilidad del AE no solo en la enseñanza de ELE, sino también en otros dos contextos en España: en la enseñanza de lengua española en el Bachillerato y en la enseñanza de lenguas oficiales en las comunidades bilingües.

superar las dificultades reales y a concentrar más su atención en la expresión verdadera, ámbito insustituible para que el aprendiente formule, contraste y reformule las reglas que le llevarán progresivamente a la apropiación de la nueva lengua.

S. Fernández (1997: 263)

El AE que presenta G. Vázquez (1999) en *¿Errores? ¡Sin falta!* está dirigido primordialmente al profesor de ELE y su propósito fundamental es mostrar cómo se pueden aprovechar los errores de los alumnos en el aula. Este trabajo, basado en el análisis de errores de estudiantes alemanes de español, es hasta el momento uno de los más completos en lo que se refiere a la descripción, clasificación, evaluación y corrección de los errores de alumnos de ELE, como veremos en el capítulo II; además, concluye con una serie de propuestas concretas para el trabajo en el aula. La integración de los errores en el proceso de aprendizaje puede llevar a la creación de gramáticas de errores que recojan a modo de resumen los errores transitorios, fosilizables y fosilizados que se hayan observado en las producciones de un grupo homogéneo y que enfoquen los problemas desde el punto de vista del que aprende. También, la elaboración de un fichero de errores y su uso en el aula puede ayudar a reflexionar sobre los problemas y a adquirir cierta responsabilidad y control del aprendizaje. Además de presentar una muestra de fichero de errores dedicado al objeto directo, G. Vázquez (1999: 113-116) indica el proceso que se debe seguir:

1. Identificar un problema
2. Explicar la regla correspondiente
3. Ejemplificar
4. Sugerir otra versión (mejorada)
5. Aportar otras versiones a través de las cuales se puede expresar la misma idea
6. Aclarar la causa del error
7. Aconsejar una terapia

También sugiere ejercicios específicos destinados a reducir los errores y a reflexionar sobre los mismos. Estos pueden implicar tareas de tipo inductivo o tareas de tipo deductivo basadas en un AE previo.

Hay que señalar que la mayoría de las implicaciones pedagógicas y aplicaciones didácticas recogidas aquí, podrían también mencionarse en el apartado 3.5. de este capítulo, ya que el AE evolucionará y dejará de ser un modelo de investigación en sí mismo para convertirse en una etapa más del estudio de las interlenguas. A partir de la década de los setenta los trabajos de AE, incluidos los del propio S. P. Corder, considerado padre del modelo, van a extender su alcance abarcando el estudio de toda la producción de los estudiantes y no solo de los errores. No obstante, G. Vázquez (2009a: 105) destaca que las investigaciones han demostrado que el AE:

- Es un método eficaz para evaluar el proceso de aprendizaje y las metodologías de enseñanza y para esclarecer los factores que indican en el éxito o en el fracaso del mismo.
- Permite discriminar entre los procesos naturales de aprendizaje y los derivados de la instrucción formal.
- Supone reconocer tanto la validez de la norma lingüística como los límites de la misma.
- Sirve para desmitificar la gravedad de ciertos errores.
- Facilita la identificación de los distintos niveles.

2.5. Críticas al AE

Las críticas al modelo de AE son, según I. Santos (1993: 123):

- a) confusión entre explicación y descripción de los errores;
- b) falta de precisión en la descripción de las categorías;
- c) simplismo en la subcategorización de los errores;

d) fragmentariedad de los resultados, ya que solo se analizan las secuencias desviadas de la lengua meta.

Se puede afirmar que estas críticas se refieren, sobre todo, a los primeros estadios del AE, ya que tras los primeros trabajos, muchos de los artículos se dedican a precisar la terminología y a establecer criterios de descripción, explicación y clasificación cada vez más precisos. En lo que se refiere al fragmentarismo del AE, son dos las causas fundamentales que justifican esta crítica. Por un lado, tiene en cuenta solo las producciones erróneas y no las correctas, por lo tanto, no podrá explicar el proceso de aprendizaje de forma completa. Por otro, el hecho de trabajar solo con las producciones reales de los estudiantes no permite saber qué ocurre con las estructuras que el alumno no usa, ya sea voluntaria o involuntariamente, es decir, se ignora el fenómeno de la inhibición. En esta línea J. Schachter (1974)²⁷ defiende que el AE, para ser realmente útil, debe apoyarse en el AC, en las predicciones que este modelo proporciona tras prever un área de dificultad y en el análisis de las producciones, y así podrá determinarse si un estudiante utiliza determinada estructura correctamente (está presente en la producción), si la usa incorrectamente (está presente, pero con errores) o si no la emplea (evita la construcción).

El AE sin predicciones “a priori” no es capaz de dar cuenta del fenómeno de la inhibición. Si un alumno no produce las construcciones que considera difíciles, será imposible llevar a cabo un AE en el que basar nuestra explicación.

J. Schachter (1974; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 204)

También señala esta autora que, puesto que el AE se basa en la producción, tampoco será capaz de dar cuenta de las dificultades de comprensión y puede resultar engañoso.

Si un estudiante encuentra que una determinada construcción de la lengua objeto es difícil de comprender es probable que intente evitar producirla.

J. Schachter (1974; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 204)

²⁷ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Liceras (1992: 195-205)

Ya se han señalado (I.2.3) también los obstáculos con los que se puede encontrar la interpretación de la producción de los aprendientes para que los resultados del AE resulten fructíferos.

H. D. Brown (2000: 219) llama la atención sobre otras dos consecuencias negativas del excesivo interés del AE en las producciones concretas de los aprendientes: por un lado, ignora otra parte fundamental del aprendizaje de una L2, la comprensión; por otro, al centrarse en una lengua específica, puede alejarnos de la visión de aspectos universales del lenguaje.

Desde una perspectiva pragmática, J. Amenós (2010) alude a la ineficacia del AE para el estudio de factores cognitivos ya que no es capaz de dar cuenta de las representaciones mentales los elementos de la L2.

El análisis de errores permite ante todo constatar lo que el aprendiz no sabe hacer [...]. Si el objetivo del analista es aproximarse a la representación que el aprendiz tiene de las categorías de la lengua meta, deberá observar ante todo lo que el aprendiz sabe hacer en un momento dado: qué uso hace de las categorías estudiadas, considerando que este uso corresponde a una manera concreta (idiosincrásica o no) de intentar satisfacer las expectativas de relevancia del oyente.

J. Amenós (2010: 438)

En una breve revisión del estado de la cuestión y del camino que podrían tomar las investigaciones de AE de ELE, G. Vázquez (2009a: 106-111) sugiere que debería trabajarse en la incorporación de los resultados de las mismas a los materiales didácticos, en la ampliación de las áreas de análisis más allá del nivel de la fonética y la morfosintaxis, tanto en la producción como en la recepción, así como en la observación de la relación entre las metodologías que se aplican en el aula y el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente.

Al margen de todas las críticas, el AE supone un paso indispensable entre los estudios contrastivos y los estudios de interlengua y marca una ruptura con las concepciones que entendían el error como un síntoma de fracaso durante el proceso de aprendizaje. En general, los diferentes autores reconocen la validez del AE tanto para realizar estudios empíricos como para servir de marco al estudio del aprendizaje y de la enseñanza de L2.

3. EL ESTUDIO DE LA INTERLENGUA

3.1. El término *interlengua* (IL)

Como ya hemos mencionado, el término *interlengua*, acuñado por L. Selinker (1969, 1972), ha sido adoptado por la mayoría de los científicos para hacer referencia al sistema lingüístico propio de los aprendientes de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) que va evolucionando durante cada una de las etapas del aprendizaje. Según el *Diccionario de términos clave ELE* del Instituto Cervantes²⁸:

Se entiende por interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

Este concepto, definido de forma genérica, debe ser analizado más detalladamente para advertir diferencias más o menos significativas presentes en los trabajos de los autores más importantes. Por otro lado, como ya hemos visto en el apartado dedicado al AE (I.2.), esta noción ha recibido también otras denominaciones: *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (S. P. Corder, 1971), *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971) o *sistema intermediario* (R. Porquier, 1975).

En el marco del AE, S. P. Corder (1971a; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 64-67) defiende que los aprendientes de una L2, cuando intentan comunicarse con ella, utilizan un sistema lingüístico que refleja su *competencia transitoria*, y que ese sistema es un tipo de dialecto con características de las dos lenguas en contacto (L1 y L2), pero también con una gramática propia. Este *dialecto idiosincrásico* es regular y sistemático, a la vez que inestable, ya que, a medida que el aprendizaje vaya avanzando, las reglas que regirán ese dialecto irán variando. El estudio de cada dialecto idiosincrásico estará basado en el análisis de los errores que manifiesten las producciones de los aprendientes.

²⁸ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm [último acceso 24-4-2015].

W. Nemser (1971) propone el término *sistema aproximado* para aludir al sistema desviante que usan los alumnos de una lengua objeto (LO). Tres son los supuestos sobre los sistemas aproximados:

- en cada estadio son sistemas lingüísticos, estructurados internamente, distintos tanto de la L1 como de la L2;
- forman series evolutivas en las sucesivas etapas;
- los alumnos que se encuentren en la misma etapa emplearán sistemas aproximados coincidentes.

En su trabajo dedicado al estudio de la transferencia lingüística L. Selinker (1969) menciona por primera vez el término *interlengua*.

Una 'Interlengua' debe ser descrita lingüísticamente usando como datos el output observable resultado del intento del hablante de producir una norma extranjera, i.e., todos sus errores y sus no-errores. Se asume que tal comportamiento está altamente estructurado. En el amplio campo de la transferencia lingüística, me parece que el reconocimiento de la existencia de la Interlengua no puede ser eludido y que debe ser tratada como un sistema, no como una colección aislada de errores. (La traducción es nuestra)

L. Selinker (1969: 71)

Aunque ya han pasado más de cuatro décadas desde esta afirmación y se han realizado numerosos estudios que han demostrado la existencia de la interlengua, hay que destacar que en esta cita ya están presentes los rasgos clave de esta noción: es un sistema lingüístico estructurado (no un repertorio de errores) y sus datos se deducen de la observación de las producciones de los aprendientes.

Para S. P. Corder (1981: 67) la diferencia entre estas tres nociones, *competencia transitoria*, *sistema aproximado* e *interlengua*, es una cuestión de énfasis. Mientras que el término *competencia transitoria* enfatiza que el aprendiente posee un determinado conocimiento que esperamos que esté en constante desarrollo, *sistema aproximado* acentúa la idea de la evolución de la lengua del aprendiente hacia la L2 e *interlengua* subraya la variabilidad del sistema lingüístico y su calidad de intermedio.

Por el contrario, L. Selinker (1992: 225-226) cree que no se trata simplemente de una cuestión de énfasis, sino que nos encontramos ante tres aproximaciones teóricas al estudio de la adquisición de segundas lenguas (ASL) diferentes. Por un lado, la hipótesis de la *competencia transitoria* supondría, en su versión fuerte, que las lenguas de los aprendientes son siempre transitorias por naturaleza, lo cual ignoraría el fenómeno de la fosilización (I.3.3.2), tan presente en la noción de *interlengua*. Por otro, la hipótesis de los *sistemas aproximados* se apoya en dos supuestos que no comparte la hipótesis de la *interlengua*, a saber: que la lengua de los estudiantes se aproxima a la L2 y, por tanto, en cada etapa estará cada vez más cerca de su objetivo, y que cada una de las etapas de aprendizaje son discretas.

Quizá debido a las implicaciones de estos términos, fue el de *interlengua* (IL) el que ha pasado a ser utilizado más frecuentemente, ya que es de todos el que representa una actitud más neutral e independiente respecto de las lenguas implicadas en el proceso (D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1994: 63). De todos modos, y a pesar de las particularidades que pueda tener la noción de IL para cada autor, está claro que hay tres ideas fundamentales en que coinciden:

1. La IL es un sistema lingüístico, por tanto, está estructurada.
2. La IL evoluciona y atraviesa distintas fases a lo largo del proceso, por tanto, es variable.
3. La IL es independiente tanto de la L1 como de la L2.

Teniendo en cuenta que actualmente el empleo del término *interlengua* es casi unánime y que ya son muy numerosos los trabajos dedicados al estudio de la lengua de los estudiantes de L2, creemos que la distinción que hizo L. Selinker es demasiado radical. En nuestra opinión, la diferencia entre estas tres perspectivas se debe, sobre todo, al hecho de que, a finales de los sesenta y en los primeros años de los setenta, nos encontramos ante el descubrimiento de que la lengua de los estudiantes de L2 es un sistema y es diferente al de su lengua materna y al de la L2; por ello el acercamiento a esta cuestión muestra las variantes propias de una teoría incipiente. Algunas de estas divergencias se van a superar con el avance en el estudio de ese sistema (muestra de ello es la unificación terminológica), se van a imponer

algunos principios generales del nuevo modelo de análisis y se van a abandonar otros heredados de modelos anteriores.

Por otro lado, en la bibliografía moderna, el término *interlengua* está dotado de una doble acepción. La primera ya la hemos mencionado, IL es el sistema estructurado que emplea el aprendiente de una L2 en cada estadio del proceso, caracterizado por las tres propiedades citadas arriba. La segunda entiende por IL la serie formada por todas las ILs del proceso de aprendizaje²⁹. En la formulación original de L. Selinker estaba ausente la consideración de la IL como un continuum entre la L1 y la L2, con la propiedad de aumentar la complejidad o la elaboración de cada etapa anterior; sin embargo, en la hipótesis de los sistemas aproximados de W. Nemser (1971) ya se apuntaba esta idea, que ha sido posteriormente aceptada en los estudios de IL.

Los sistemas aproximados forman series evolutivas en las sucesivas etapas del aprendizaje, La1...n; la primera de ellas se manifiesta cuando el alumno intenta utilizar la lengua objeto (LO) por primera vez, y la más avanzada cuando se da la mayor aproximación entre la La (sistema aproximado) y la LO (la fusión, la adquisición del dominio perfecto es muy rara en alumnos adultos).

W. Nemser (1971; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 52-53)

D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994), aplicando la tesis de *continuum* interlingüístico, reformulan la noción de IL y nos presentan un concepto, que excepto en lo que se refiere a la explicación de la variabilidad, sobre la que hay mayor disparidad de opiniones, nos parece que es el que subyace a las investigaciones sobre la IL.

Así, el concepto de interlengua (IL) se entendería mejor si se considerara como un continuo entre la L1 y la L2 que tienen que atravesar los aprendientes. En cualquier punto del continuo la lengua de los aprendientes es sistemática, es decir, está regida por reglas y es común a todos ellos, y cualquier diferencia se explica a partir de las distintas experiencias de aprendizaje.

D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 63-64)

²⁹ En lo sucesivo utilizaremos las dos acepciones de este término.

R. Ellis (1997: 33-34), al tratar de ofrecer los rasgos más destacados de este concepto, recoge las premisas que implica la noción de IL:

1. El aprendiente construye un sistema abstracto de reglas, «una gramática metal», que subyace a la comprensión y a la producción de la L2.
2. La gramática del aprendiente es permeable, lo que significa que está abierta tanto a influencias externas (mediante *input*) como internas (resultados de procesos mentales).
3. La gramática del aprendiente es transitoria y evoluciona a lo largo del tiempo añadiendo, eliminando y reestructurando todo el sistema, lo que da lugar a un continuum de ILs.
4. El sistema de la IL contiene reglas variables, según algunos autores, mientras que según otros, la variabilidad que muestra es solo reflejo de los errores de uso del conocimiento del que dispone el aprendiente.
5. Los aprendientes utilizan estrategias de aprendizaje para desarrollar la IL.
6. La gramática es potencialmente fosilizable.

En los siguientes apartados nos ocuparemos con más detenimiento de algunas de las implicaciones que acabamos de mencionar, así como de las características más destacadas de la IL.

3.2. Implicaciones del concepto de *interlengua*

Ya hemos señalado (I.0.) que el estudio de la IL no supone una ruptura con los modelos anteriores, sino que es un paso en la evolución de las investigaciones que se venían desarrollando en el campo de la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. Nos encontramos ante el intento de describir la lengua del estudiante de L2 en su totalidad, tanto en su producción como en su recepción. Sin embargo, la mayoría de los trabajos se han dedicado al estudio de las producciones de los estudiantes, debido probablemente a que el análisis de las cuestiones relacionadas con la recepción ofrece mayores complicaciones, entre ellas la dificultad para la obtención de datos.

La hipótesis de la IL tiene su apoyo psicolingüístico en las teorías que suponen al ser humano una capacidad innata para la adquisición del lenguaje. Si, tal y como defiende S. P. Corder (1967, 1981), la adquisición de la L1 y el aprendizaje de una L2 no son procesos distintos, habrá que suponer que también el aprendiente de una L2 tiene cierta competencia, similar a la que tiene un niño cuando adquiere su L1. De ahí la noción de *competencia transitoria* para referirse a la competencia del aprendiente de L2 en cada fase de aprendizaje. L. Selinker (1972; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 82-83), partiendo de la dicotomía *aprendizaje intentado/aprendizaje logrado* afirma que existe una estructura psicológica latente (similar a la estructura latente del lenguaje descrita por E. H. Lenneberg, 1967) que se activa cuando un individuo intenta aprender una L2 y que está genéticamente determinada. Sin acudir a esta estructura psicológica latente es difícil explicar el hecho de que algunos estudiantes logren un dominio de la L2 similar al de los hablantes nativos de esa lengua. Es evidente que los principios innatistas de Chomsky, así como su hipótesis sobre la competencia lingüística de los hablantes de una L1, no son ajenos a esta visión de la ASL.

Estos presupuestos son necesarios, creo, porque el individuo que logra competencia de hablante nativo en la L2 no puede haber aprendido esta competencia, [...] Los alumnos que alcanzan el éxito total deben haber tenido acceso a estos hechos (y, muy probablemente, a importantes principios de organización de la lengua) sin haberlos aprendido explícitamente.

L. Selinker (1972; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 83)

El Modelo del Monitor propuesto por S. Krashen (1977)³⁰, basado en la distinción entre el proceso de adquisición y el de aprendizaje, presume que existen dos tipos de conocimientos implicados en cada uno de estos procesos. Por un lado, habría un conocimiento implícito, subconsciente, que se puede desarrollar a través de un proceso de construcción creativa y que iniciaría las producciones de los aprendientes; y por otro, existiría un conocimiento lingüístico explícito, consciente, que en las condiciones adecuadas (atención a la forma, tiempo para la introspección, conocimiento de las reglas) funcionaría como un monitor y modificaría las

³⁰ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Licerias (1992: 143-152).

locuciones ya iniciadas por el conocimiento implícito. La figura 2 refleja el funcionamiento de este modelo:

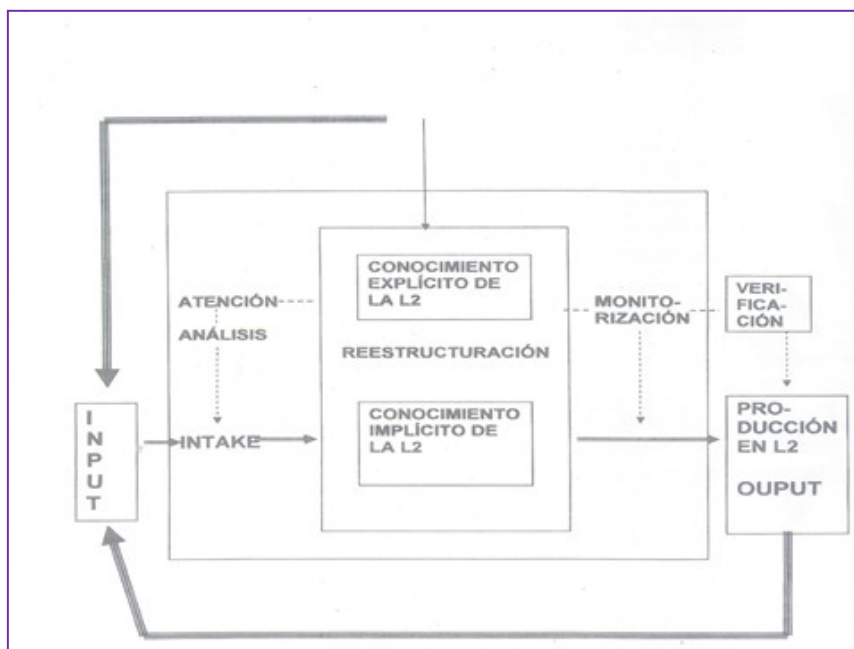


FIGURA 2

Ch. Adjémian (1982)³¹ mantiene que una teoría de la IL debe intentar crear un modelo idealizado de la IL que dé cuenta de la competencia subyacente del estudiante en la L2. Esta competencia es homogénea y permite que los alumnos tengan intuiciones gramaticales. E. Tarone (1983)³², siguiendo la teoría sociolingüística de W. Labov (1969), defiende que es la capacidad interlingüística del aprendiente de una L2 lo que subyace a su comportamiento lingüístico regular; en este sentido, «capacidad se refiere no solo al conocimiento lingüístico que se refleja en las intuiciones gramaticales, sino a lo que subyace a la totalidad del comportamiento lingüístico» (E. Tarone, 1983; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 278).

En resumen, podemos afirmar que la mayoría de los autores presupone al aprendiente algún tipo de capacidad innata o de dotación cognitiva latente, genéticamente determinada, que se activa cuando se inicia el aprendizaje de una L2 y

³¹ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Liceras (1992: 241-262)

³² Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Liceras (1992: 263-292).

que está presente durante todo él, lo cual permite al alumno, junto con otro tipo de elementos tales como el entorno lingüístico o la instrucción, desarrollar su IL.

Esta presunción conduce, por un lado, a la hipótesis de que las secuencias de las gramáticas de las ILs de los niños y de los aprendientes de L2 deberían ser similares (S. Krashen, 1977 *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 146; S. P. Corder, 1981: 74) y, por otro, a la de que el orden de adquisición y las secuencias de desarrollo deben ser comunes (S. Krashen, 1977; S. P. Corder, 1981: 76-77; D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1994: 86-93).

S. Krashen (1977) analizó una serie de trabajos dedicados al estudio de la adquisición de los morfemas en inglés como segunda lengua (H. Dulay y M. K. Burt, 1973, 1974a; N. Bailey *et al.* 1974; D. Larsen-Freeman, 1975a; E. Krashen *et al.* 1975) y postuló la existencia de un orden natural de adquisición, ya que en estas investigaciones se descubre un orden común de adquisición de determinados morfemas gramaticales del inglés, independientemente de la L1 de los aprendientes, de la edad de los mismos y del contexto de aprendizaje (exposición natural o instrucción formal).

Bailey & Madden & Krashen (1974) evaluaron la actuación de adultos que aprendían inglés como L2 respecto a ocho morfemas gramaticales y encontraron un orden de dificultad similar al descubierto en la adquisición del inglés como L2 por niños [...]. Las lenguas maternas de los sujetos no parecen afectar los resultados; los hablantes de español L1 y los que no lo eran se comportaron de manera idéntica. [...]

Tampoco se encontró un orden diferente en los que aprenden la L2 «formalmente» —poca exposición natural y entrenamiento en el aula— y los que la aprenden de modo informal —los que han adquirido casi toda su competencia fuera del aula.

S. Krashen (1977; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 147-148)

Las secuencias de desarrollo, definidas por D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 90) como «series ordenadas de estructuras de la IL que tienden a asemejarse a alguna estructura de la lengua meta, y cada una de ellas refleja una etapa subyacente

del desarrollo», que han sido identificadas y estudiadas hasta el momento³³ parecen mostrar que las secuencias de desarrollo de la IL también siguen un orden natural de adquisición, regido por universales lingüísticos, y no por las directrices de la L1 o la L2. Además, la evolución de estas secuencias naturales sugiere que el desarrollo de la IL no es un proceso de reestructuración, sino más bien un proceso de construcción creativa similar al que siguen los niños cuando adquieren su LM (H. Dulay y M. K. Burt, 1974a; S. P. Corder, 1981; D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1994).

D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 86-93) consideran que la adquisición de morfemas, las secuencias de desarrollo de las interrogativas y de la negación son pruebas evidentes de que existen órdenes de adquisición comunes de las ILs y de que las secuencias naturales de la IL difícilmente se pueden alterar con la instrucción y probablemente sean inmutables.

T. Odlin (1989) reconoce el papel de los universales lingüísticos en el proceso de adquisición de estas y de otras estructuras, pero también destaca los efectos de la transferencia en este proceso.

Aunque la tipología y los universales parece que juegan un papel en la adquisición de la negación y de las otras estructuras sintácticas estudiadas, la transferencia también. (La traducción es nuestra)

T. Odlin (1989: 111)

A pesar de que, como hemos visto, hay un acuerdo general sobre el hecho de que el desarrollo de la IL está guiado por algún tipo de competencia lingüística subyacente, no existe la misma unanimidad al considerar las diferentes etapas por las que atraviesa la IL del aprendiente, cómo es el tránsito de una etapa a la siguiente o qué otros factores intervienen también y de qué forma en la ASL. Volveremos sobre este asunto al enfrentarnos a la cuestión de la variabilidad de la IL (I.3.3.1) y al tema de la transferencia (I.3.3.3 y III).

³³ Algunas de ellas son la interrogación (J. Huang, 1970; R. Ravem, 1970; G. Butterworth, 1972; D. Young, 1974; J. Wagner-Gough, 1975; C. Cazden *et al.*, 1975; M. Adams, 1978), la negación (K. Hyltenstam, 1977; J. Schumann, 1979), el orden de palabras (H. Clashen, 1984; J. Meisel *et al.*, 1981; M. Pienemann *et al.*, 1988) y las cláusulas relativas (J. Schachter, 1974; F. Schumann, 1980).

3.3. Características de la IL y algunos conceptos centrales

3.3.1. La IL es independiente, sistemática y variable

Al margen de las discrepancias existentes entre los distintos autores sobre la caracterización de la IL, hay algunos rasgos que están presentes en todas las definiciones. Ya hemos mencionado tres características fundamentales:

1. La IL es independiente
2. La IL es sistemática
3. La IL es variable

El origen de la identificación de la IL como sistema idiosincrásico se apoya en su **independencia** de la L1 y de la L2. El aprendiente que intenta la comunicación en una L2 no está utilizando su L1, pero tampoco la lengua que está aprendiendo ya que solo la conoce parcialmente; por tanto, se ve obligado a crear hipótesis sobre esa L2 basadas en los datos de la misma de los que dispone hasta ese momento. Además se verá obligado a suplir esas carencias acudiendo a otros recursos, lingüísticos y no lingüísticos. Por ello, sus producciones no podrán identificarse con las de un hablante nativo de esa lengua sino que reflejarán, por un lado, su conocimiento parcial de la L2, y por otro, sus intuiciones acerca de la misma. Con estos elementos el aprendiente va creando un sistema propio, que no es un híbrido entre la L1 y la L2, que le debe servir para cubrir sus necesidades comunicativas con éxito. Las reglas que rigen el funcionamiento de este sistema son específicas y tienen validez solo dentro de él.

La **sistematicidad** y la **variabilidad** de la IL pueden parecer, a primera vista, dos características contradictorias. Sin embargo, no es así, y el hecho de que la IL evolucione, no contradice la idea de que en cada estadio evolutivo obedezca reglas y funcione de forma sistemática.

[...] la utilización del término 'Interlengua' presupone que el aprendiente de una lengua, en todos los puntos de su aprendizaje, 'tiene una lengua', en el sentido de que su comportamiento está regido por reglas y, por tanto, en principio, puede ser descrito en términos lingüísticos. Que esa lengua esté

cambiando todo el tiempo, que sus reglas estén constantemente sometidas a revisión es, naturalmente, verdad y complica considerablemente el problema de la descripción, pero no invalida el concepto de 'la lengua del aprendiente'.

(La traducción es nuestra)

S. P. Corder (1981: 56)

Tal y como indican D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 78-85), tras repasar los estudios empíricos que se han realizado sobre la variabilidad de la IL³⁴, las ILs son mucho más variables que las demás lenguas naturales. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que, en la mayoría de los casos, esa variabilidad es sistemática y tiene su justificación dentro del sistema interlingüístico que usa el aprendiente en cada momento. La existencia de variación libre, es decir, no sistemática, sobre todo en las etapas más tempranas del aprendizaje, puede deberse a diversos factores. La rápida evolución que sufren las primeras gramáticas de las ILs podría ser un factor determinante para obstaculizar la sistematización de cada etapa y la estabilización del sistema. J. Schachter (1986) sugiere que la supuesta variación libre podría ser sistemática desde un punto de vista funcional, es decir, que la variación libre de la sintaxis, la morfología o la fonología podría reflejar distintos propósitos funcionales.

Para R. Ellis (1985, 1997) la variación libre es esencial en la adquisición de la gramática de la L2 y «sirve como impulso para el desarrollo» (1985: 94). Las formas nuevas entran en la IL del aprendiente cuando este está prestando atención a la forma y están en variación libre con las antiguas, las propias de la etapa de la IL en la que se encuentra; en una segunda etapa se fija el uso de las nuevas y se pierde la variación libre. De todos modos, considera que la variabilidad de la IL no es aleatoria y que la utilización de una u otra forma está determinada por una gran diversidad de factores entre los que destaca el contexto lingüístico, el contexto situacional y la disponibilidad de tiempo para planificar su actuación.

A pesar de la existencia de variación libre, la mayor parte de la variación de las ILs está regida por reglas, es decir, tiene su explicación dentro de la lengua del aprendiente y, por tanto, será predecible. El estudio de la variabilidad sistemática es mucho más productivo y nos puede ofrecer información muy valiosa sobre el

³⁴ Véanse entre otros: L. Beebe y J. Zuengler (1983), L. Dickerson (1975), R. Ellis (1985), E. Gatbonton (1978), T. Huebner (1983b), B. Parrisch y E. Tarone (1986), C. Sato (1984), M. Schmidt (1980), E. Tarone (1982), J. Wagner-Gough (1975), R. Young (1987, 1988).

funcionamiento interno de la ILs. Las explicaciones que se han propuesto para esta variabilidad tienen generalmente en cuenta el contexto lingüístico y el contexto situacional, aunque también se apunta la idiosincrasia del aprendiente. Además el modelo teórico aplicado al análisis de los datos puede estar detrás de una aparente variabilidad (E. Tarone, 1983).

S. P. Corder (1981: 71-78) defiende que la variabilidad puede explicarse siempre.

[...] donde la variabilidad exista, y está claro que existe, esta puede ser explicada satisfactoriamente por la aparición de rasgos particulares de la situación de aprendizaje o de la naturaleza del aprendiente. (La traducción es nuestra)

S. P. Corder (1981: 71)

Según este autor, las causas de la variabilidad deben buscarse en los tres elementos que participan en la situación de aprendizaje: el aprendiente, el tipo de aprendizaje (formal o no) y la lengua implicada. En lo relativo al aprendiente, destaca que la edad es el elemento más significativo. En cuanto al aprendizaje, las diferencias vienen marcadas por el foco de atención; mientras que en un aprendizaje formal, en el aula, la atención se centra en la forma, en un aprendizaje natural, el objetivo primero del aprendiente es la comunicación. Teniendo en cuenta estas variables S. P. Corder (1981: 76-77) expone tres generalizaciones que servirían para predecir la variabilidad:

1. Siendo las otras variables iguales (es decir, el tipo de aprendizaje, formal/natural, y la lengua meta), cuanto más jóvenes sean los aprendientes, las propiedades estructurales de sus sistemas interlingüísticos serán más parecidas.
2. Siendo las otras variables iguales (es decir, la edad del aprendiente y la lengua meta), a mayor orientación comunicativa del aprendizaje, mayor similitud de las propiedades estructurales de sus sistemas interlingüísticos.
3. Se podría esperar que, en las etapas más tempranas del aprendizaje de cualquier lengua, sea cual sea la L1 del aprendiente, se hallarán sistemas aproximados con ciertas similitudes.

Sin embargo, estas generalizaciones no alcanzan a explicar la variación que se da en la IL de cada estudiante, variación que también se produce en los enunciados en la L1, ya que aunque en cada aprendiente las tres variables mencionadas son siempre idénticas, sus producciones pueden ser variables.

El modelo del monitor de S. Krashen (1977), mencionado más arriba, predice que las diferencias individuales se deben a la diferente utilización del monitor. Así, las producciones de un aprendiente serán diferentes, según ponga en funcionamiento el monitor o no. Las producciones en las que no se usa el monitor, es decir, aquellas en las que no se utiliza el conocimiento consciente de la lengua, (por falta de tiempo, por falta de atención a la forma o porque no se conocen conscientemente las reglas) mostrarán características distintas de aquellas en las que se acude al monitor.

La variación de la IL afecta solo a la actuación según Ch. Adjémian (1982). Dentro de su *Hipótesis de la Competencia Homogénea*, cree que una de las propiedades específicas de la IL, la permeabilidad, que permite la introducción de reglas de la L1 en la IL o la sobregeneralización de las reglas propias, da cuenta de la variación de la gramática de una IL en un estado sincrónico. Puesto que la permeabilidad es una propiedad que solo se activa en determinadas condiciones, cuando es necesaria la interacción de la gramática con otros componentes en una actuación lingüística, se supone que la variabilidad también es una cuestión de actuación y que no afecta a la gramática subyacente de la IL.

Sin embargo, para E. Tarone (1983) la variación se relaciona con el estilo. Postula que, si la capacidad lingüística es heterogénea y está formada por un continuum de estilos sucesivos, la variabilidad de la IL se debe a la variación de estilo a lo largo de ese continuum. Esta autora representa en la siguiente tabla el *continuum* de la IL (E. Tarone, 1983; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 279):

Estilo vernáculo (similar al pidgin)	Estilo 2	Estilo 3	Estilo n	Estilo cuidado (similar a LO/LM)
↑ Datos de habla espontánea	↑ Datos de habla cuidada	↘ Diferentes técnicas de obtención de datos	↗	↑ Datos de intuiciones gramaticales

FIGURA 3

El estilo vernáculo es el utilizado por los aprendientes en sus producciones más espontáneas y casuales, en el que no prestan atención a la forma, mientras que el estilo cuidado es el propio de las locuciones que muestran mayor atención a la forma de la lengua. Entre estos dos estilos existe un número indeterminado de estilos intermedios caracterizados cada uno de ellos por un grado más de atención a la forma que el anterior. Esta autora, apoyada en el tercer axioma de W. Labov (1969b) y en los datos de las investigaciones de L. Dickerson (1974), afirma que el estilo vernáculo es el más estable, consistente y regular, ya que es el menos permeable y contiene menos estructuras ajenas a la propia IL³⁵. Además defiende que el tipo de tarea empleada en la obtención de datos puede hacer variar las producciones del aprendiente en la IL (ver más adelante I.3.4.1). Así, en ejercicios en los que se requiere una mayor atención a la forma (juicios de gramaticalidad, reconocimiento y corrección de errores, etc.) deberían aparecer más estructuras ajenas a la IL, que en aquellos en los que la atención requerida sea menor (narraciones, entrevistas, etc.). Sin embargo, en trabajos empíricos posteriores, se demostró que la relación entre tarea y variación es más compleja. Por ello, E. Tarone (1985)³⁶ y B. Parrish y E. Tarone (1986) concluyen que la atención a la forma no es suficiente para explicar la variabilidad y es necesario tener en cuenta otros factores, como las exigencias comunicativas de las tareas y la cohesión de las producciones.

En resumen, ante la dificultad que supone el alto índice de variabilidad de la IL se han propuesto muchas explicaciones que, a su vez, permiten mantener la hipótesis de la sistematicidad de la misma. Los causantes de variación en la IL que se mencionan con mayor frecuencia son: el contexto lingüístico, la situación comunicativa (estilo, atención a la forma, exigencias comunicativas, etc.), el proceso

³⁵ El modelo de análisis de la IL propuesto por E. Tarone, denominado de *Competencia Continua*, se basa en la aplicación de los axiomas de W. Labov (1969) sobre la Paradoja del Observador al estudio de la IL. Los axiomas más relevantes, según E. Tarone (1983 *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 278), son: a) No hay hablantes de un estilo único. Todos los hablantes utilizan variantes lingüísticas o fonéticas cuando la situación o el tema cambian.

b) Es posible clasificar los estilos de un hablante a lo largo de una dimensión continua definida por la atención que se pone al hablar.

c) En el estilo “vernáculo”, donde se pone una atención mínima en el habla, se revelan los modelos fonológicos y gramaticales más regulares y sistemáticos. Los demás estilos tienden a mostrar mayor variabilidad.

³⁶ En este trabajo se estudian los morfemas en las producciones de hablantes de árabe y de japonés en inglés L2, en distintos tipos de tareas. Los resultados no demuestran una relación sistemática entre el tipo de ejercicio y una mayor aproximación a la lengua meta en el uso de los morfemas.

de aprendizaje (formal, natural, diferente exposición a los datos, etc.), el aprendiente (talento innato, conocimientos previos, conocimientos de otras lenguas, edad, etc.).

3.3.2. Otros rasgos de la IL: especificidad, regresión involuntaria, fosilización

Además de las tres propiedades básicas de la IL, independencia, sistematicidad y variabilidad, hay otra serie de rasgos que se han usado para definir la IL.

Se ha debatido sobre la **especificidad** de la IL, sobre si las diferencias entre esta y el resto de las lenguas naturales son cuantitativas o cualitativas. Algunos autores (U. Frauenfelder y R. Porquier, 1979; J. Arditty y C. Perdue, 1979; E. Tarone, 1983) niegan la especificidad de las ILs y defienden que las diferencias entre las ILs y las otras lenguas naturales son de carácter cuantitativo y no cualitativo, argumentando que en las producciones de hablantes nativos de una lengua se dan el mismo tipo de fenómenos que en las de los aprendientes de L2.

Ch. Adjémian (1982; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 247-250) entiende que, además del fenómeno de la transferencia, la IL posee tres propiedades exclusivas: la fosilización, la regresión involuntaria y la permeabilidad. A continuación expondremos su argumentación de esta especificidad.

- a) La **fosilización**, fenómeno que se produce como resultado del mantenimiento en la IL de elementos o reglas no conformes con la lengua objeto, a pesar de las correcciones, las explicaciones o cualquier otro tipo de enseñanza, se da también en las lenguas naturales, sin embargo, en estas tiene una explicación sociolingüística, mientras que en la IL forma parte de la gramática subyacente.

En el caso de la LM, la manifestación de los rasgos propios de ciertos dialectos nativos está gobernada por factores sociolingüísticos: el empleo de rasgos o elementos fosilizados en una IL no está motivado sociolingüísticamente, el alumno no tiene otra elección que la de emplear la forma fosilizada, cualquiera que sea el contexto social en el que se encuentre.

Ch. Adjémian (1982; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 248)

- b) La **regresión involuntaria** se manifiesta cuando aparecen en la IL elementos desviantes de la L2, que parecían ya superados y está causada por la siguiente característica de la IL: la permeabilidad. Aunque también se han demostrado casos de regresión involuntaria en las demás lenguas naturales (situaciones sociales en las que un adulto manifieste involuntariamente rasgos de su dialecto original cuanto intenta emplear otro), de nuevo, la especificidad se encuentra en el hecho de que la regresión involuntaria forma parte de la gramática de la IL, mientras que en los demás casos se manifiesta cuanto el hablante intenta utilizar un dialecto que no es el nativo.
- c) Según Ch. Adjémian (1982; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 249), «**permeabilidad** es la propiedad de la IL que permite a las reglas de la L1 introducirse en su sistema, o que permite “sobregeneralizaciones” de sus propias reglas», es decir, permite que se viole la sistematicidad de la gramática de la IL y es, en última instancia, la responsable de la variabilidad de la IL. También, esta sería un rasgo específico de la gramática de la IL, mientras que en los casos de las demás lenguas naturales solo sería un rasgo que surge únicamente en la actuación lingüística, en determinados contextos.

El estudio del fenómeno de la **fosilización** que caracteriza, según Ch. Adjémian, la IL es posiblemente, junto al de la transferencia, uno de los que ha dado lugar a mayor número de publicaciones en el ámbito de la ASL. La existencia del fenómeno ha sido generalmente aceptada por los investigadores, sin embargo, no hay unanimidad sobre sus características, su funcionamiento, su alcance o su definición, lo que ha llevado a algunos (M. H. Long, 2003: 521) a poner en duda la necesidad de este concepto en la teoría de la ASL.

L. Selinker (1972; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 86) afirma que el mecanismo llamado fosilización se encuentra en la estructura latente y que la mayor parte de los fenómenos relevantes de la IL son aquellos que pueden fosilizarse. Este mecanismo es el que explica la reaparición en la IL de material lingüístico que parecía erradicado. La aparición de elementos fosilizados no es aleatoria, sino regular y responde a la idiosincrasia de la IL. Este autor nos ofrece la siguiente definición sobre el material potencialmente fosilizable:

Llamamos fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO.

L. Selinker (1972; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 85)

La evolución del concepto de fosilización se refleja en los trabajos del propio L. Selinker³⁷. En los primeros se define como una tendencia a conservar estructuras de la L1 en la L2 (L. Selinker, 1972), después como un cese permanente del aprendizaje (L. Selinker y J. Lamendella, 1978), más adelante se presenta como la persistencia a largo plazo de *estancamientos* de estructuras no adecuadas de la L2 en la IL (L. Selinker y U. Lakshmanan, 1992), planteando, además, su inevitabilidad (L. Selinker, 1992); por último, se postula la fosilización de la competencia y se asume que ningún adulto puede esperar hablar una L2 de la misma manera que un hablante nativo de esa lengua (L. Selinker, 1996a,b).

Tal y como recoge Z.-H. Han (2004b: 218) el término se ha aplicado a una amplia gama de fenómenos:

- Reincidencia
- Errores estabilizados
- Estancamientos de aprendizaje
- Errores típicos
- Persistencia de actuaciones no adecuadas a la L2
- Bajo nivel
- Desaceleración del proceso de aprendizaje
- Errores arraigados
- Uso sistemático de formas erróneas
- Errores cometidos por aprendientes avanzados

³⁷ Sobre la evolución del concepto veáanse H. M. Long (2003), Z.-H. Han (2004b), Y.-H. Lin (2005), Z.-H. Han y L. Selinker (2005) y J. J. Sánchez Iglesias (2006), J. M. Bustos y J. J. Sánchez (coords.) (2006). Sobre fosilización en ELE puede verse el estudio de carácter general de J. M. Martín Morillas (1983), el de Y.-H. Lin (1995) sobre hablantes de chino y el de S. Tramuja (2008) sobre aprendientes brasileños de ELE.

- Resultados variables
- Cese del aprendizaje
- Persistencias estructurales
- Errores insensibles a las evidencias negativas
- Uso de estructuras gramaticales y agramaticales
- Logro final (*ultimate attainment*)
- Variación libre de larga duración
- Dificultad persistente
- Incapacidad para manejar totalmente rasgos de la L2.

S. P. Corder (1981: 73) defiende que lo que subyace al fenómeno de la fosilización es la pérdida de motivación del aprendiente. Este continúa ampliando, o elaborando, su comprensión de la gramática mientras tiene un motivo para hacerlo; por eso, cuando logra la comunicación pierde la motivación y puede producirse la fosilización. Esta es una de las explicaciones más frecuentes de la fosilización junto con la actuación de la transferencia; sin embargo, las interpretaciones del fenómeno incluyen también otras numerosas variables causales (Z.-H. Han, 2004b: 219):

- Fallos de instrucción
- Falta de retroalimentación (*feedback*) correctora
- Satisfacción de las necesidades comunicativas
- Edad del aprendiente
- Fallos en el *input* escrito
- Falsa automatización
- Fin de la sensibilidad hacia los datos lingüísticos
- Fallos de acceso a los principios de la Gramática Universal
- Inhibición
- Transferencia

Es necesario mencionar también como posible causa de fosilización las dificultades propias de cada lengua en determinadas áreas. Si, como han demostrado algunos trabajos empíricos (Z.-H. Han, 1998, 2000, 2004b; D. Lardiere, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b) la fosilización no afecta a toda la IL de la misma manera (M. H. Long, 2003; Z.-H. Han, 2004b) es razonable suponer que en áreas de mayor complejidad para el aprendizaje (como por ejemplo, en el caso del español, el uso de *ser/estar*, el de los tiempos de pasado o el del subjuntivo) las manifestaciones de la fosilización sean más frecuentes.

N. A. Vigil y J. W. Oller (1976) explican el fenómeno como resultado de la combinación de dos tipos de retroalimentación (*feedback*): la afectiva y la cognitiva. La primera tiene que ver con la información sobre las relaciones afectivas entre el aprendiente y el interlocutor, y se manifiesta básicamente mediante mecanismos cinéticos como gestos, tono, expresiones faciales, etc. La segunda se refiere a hechos, suposiciones, creencias, etc. y se ofrece por medios lingüísticos. Ambas pueden ser positivas, negativas o neutras, por tanto, hay varias combinaciones posibles. Este modelo asume que una respuesta afectiva positiva es fundamental para que el aprendiente desee seguir comunicándose y que la retroalimentación cognitiva es responsable del grado de internalización de las formas. Una retroalimentación cognitiva negativa o neutral combinada con una retroalimentación afectiva positiva animará al aprendiente a volver a intentarlo y a reformular una hipótesis sobre una regla. Una retroalimentación cognitiva positiva reforzará las formas usadas. Según este modelo, las formas fosilizadas son aquellas formas desviadas que reciben una retroalimentación afectiva positiva y una retroalimentación cognitiva positiva, reforzando las formas incorrectas de la lengua.

H. D. Brown (2000: 233) señala que este modelo basado en los resultados de la retroalimentación no contempla otros factores internos como la motivación, la atención consciente a la forma, las estrategias de aprendizaje, etc. Además llama la atención sobre los procesos de internalización de las formas:

Es interesante que la internalización de las formas incorrectas tiene lugar mediante los mismos procesos de internalización que las formas correctas.
(La traducción es nuestra)

H. D. Brown (2000: 233)

A pesar de la diversidad de las propuestas sobre la fosilización, tanto en lo referente a sus causas, como a sus explicaciones y efectos, como ya hemos indicado, hay un acuerdo casi general sobre el hecho de que es un concepto central en la ASL. Z.-H. Han (2003, 2004a, 2004b) trata de aclarar algunas de las cuestiones sobre las que se ha debatido reiteradamente. Sobre si la fosilización es local o global, es decir, si afecta a toda la IL o no, Z.-H. Han demuestra que solo alcanza algunos rasgos lingüísticos de determinados subsistemas de la IL, mientras que otros se adquieren con éxito o continúan evolucionando adecuadamente. En cuanto a la consideración de la fosilización como un proceso o como un producto, Z.-H. Han (2004b: 224) opina que es imposible demostrar empíricamente que sea un producto permanente, por ello, es más adecuado conceptualizarla como un proceso.

Otro asunto sobre el que se ha llamado la atención está relacionado con los métodos de estudio de este fenómeno y, más concretamente, sobre cuál es la duración adecuada de los estudios longitudinales. Algunos investigadores (L. Selinker, 1985; M. H. Long, 1997) establecen un periodo de cinco años; sin embargo, hay muchos factores (entre otros, las características lingüísticas de la L2, las individuales y las del entorno) que influyen en el tiempo que requiere la adquisición de una lengua y, por tanto, en el momento en el que se puede considerar que determinados hechos lingüísticos son resultado de la fosilización. Las investigaciones tendrán que tener en cuenta una gran variedad de cuestiones y ajustar el periodo de investigación según las condiciones que rodean el proceso de adquisición de los aprendientes.

Ante esta general aceptación de la fosilización como característica de la IL y como concepto central de la ASL, M. H. Long (2003) ofrece una interesante crítica al estudio de este fenómeno y plantea la inconsistencia tanto del concepto en sí, como de los criterios para su definición y de las investigaciones empíricas que han llevado a cabo para demostrar su existencia. Uno de sus argumentos más destacados señala que si la distinción entre *estabilización* y *fosilización* se basa en la permanencia de la desviación, entonces, el concepto es innecesario, ya que no es posible demostrar que el cese de aprendizaje que se manifiesta en la forma desviada está presente de forma permanente a lo largo de toda la vida del aprendiente. Por ello, aboga claramente a favor del uso del concepto de *estabilización*.

Desde un punto de vista teórico, según M. H. Long (*ibidem*: 490-492), su definición como proceso y como producto implica algunas dificultades metodológicas para su demostración (al ser permanente debería demostrarse a lo largo de toda la vida del aprendiente), para el estudio de su alcance (¿afecta a todas las estructuras de la IL de la misma manera y en los mismos contextos?), para la determinación de la unidad de análisis (¿toda la IL o solo las reglas, formas, palabras, significados, etc.?), para la consideración de la edad de los aprendientes (ya que se ha defendido que puede afectar a aprendientes de cualquier edad, pero no aparece en niños) o para la pregunta sobre si es una cuestión de *desviación* o de corrección de las normas y formas de la L2.

Por lo que se refiere a los estudios empíricos que han demostrado la fosilización, defiende (*ibidem*: 492-501) que deben cuestionarse, al menos, por cuatro razones: asumen pero no demuestran la fosilización, han seleccionado aprendientes inadecuados, los resultados se basan en datos insuficientes, y se usan análisis inadecuados. Además, los dos primeros grupos de estudios longitudinales que analiza (Z.-H. Han, 1998, 2000; D. Lardiere, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b) solo aportan pruebas de fosilización como producto, mientras que el tercero parece indicar que la IL no se ha fosilizado (M. H. Long, 2003: 502-512).

Así, M. H. Long (*ibidem*: 520) prevé la desaparición del concepto de fosilización en la teoría de ASL. Por un lado, como consecuencia de la imposibilidad de demostrar la fosilización como fenómeno permanente, esta se convierte en estabilización (verificable en estudios transversales de determinada duración). Por otro, como explicación del cese de aprendizaje, la fosilización siempre actúa en tándem con otros factores (transferencia, marcado tipológico, restricciones cognitivos, etc.) pero, al mismo tiempo, esos factores se usan para la explicación de la fosilización, lo que lleva a plantear la validez del concepto (*ibidem*: 512-518)³⁸.

³⁸ El trabajo de Y.-H. Lin (2005) es una reacción a este punto de vista, defiende tanto la utilidad del concepto, como los trabajos empíricos en los que se apoya.

3.3.3. *Procesos que afectan a la IL*

Como hemos mencionado, L. Selinker (1972) basa su hipótesis de la IL en la existencia de una estructura psicológica latente, es decir, una ordenación previa en el cerebro que se activa cuando un adulto intenta comunicarse en la lengua objeto que está aprendiendo. Mantiene que hay cinco procesos situados en esa estructura fundamentales para la adquisición de una L2: la **transferencia lingüística**, la **transferencia de instrucción**, las **estrategias de aprendizaje**, las **estrategias de comunicación** y la **hipergeneralización**.

Quisiera aquí proponer la hipótesis de que esos cinco procesos son centrales en la adquisición de segundas lenguas, y que cada uno de ellos moldea el material fosilizable con respecto a las locuciones superficiales de la IL, controlándolas casi totalmente.

L. Selinker (1972; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 86)

Genéricamente se entiende por **transferencia lingüística** un proceso cuyo efecto principal es la influencia de la L1 en las hipótesis que el aprendiente crea sobre la L2. El fenómeno de la transferencia es mucho más complejo de lo que se pensó en un principio y abarca toda una serie de comportamientos lingüísticos que van más allá de la utilización de formas o estructuras de la L1 en la lengua del estudiante de L2, ya que la congruencia estructural entre la L1 y la L2 no es suficiente para identificar la transferencia. Por ello, nos ocuparemos de la transferencia en el capítulo III, por lo que ahora solo esbozamos los cinco procesos a los que se refiere este investigador.

La **transferencia de instrucción** se da cuando la forma o la estructura que produce el aprendiente en su IL se debe a las características de la instrucción. L. Selinker (1972; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 87) aporta el siguiente ejemplo de este proceso: muchos adultos hablantes de serbocroata usan generalmente la forma pronominal *he* en sus locuciones en inglés, anulando así la distinción *he/she*. Dado que en su L1 también existe la distinción entre el pronombre masculino y el femenino, este uso del pronombre masculino, podría deberse, no a un simple proceso de generalización, sino al hecho de que durante la instrucción, tanto en los manuales como en los ejemplos que suelen dar los profesores, se emplea casi exclusivamente la forma *he*. Los resultados de nuestra investigación (véase el capítulo X) también

confirman que la actuación de los aprendientes refleja la instrucción recibida y, en algunos casos, los errores que cometen están relacionados con defectos de la enseñanza.

Además de un proceso psicológico latente, la transferencia puede convertirse en una estrategia de aprendizaje utilizada por el aprendiente para desarrollar su IL. La noción de **estrategia** hace referencia a mecanismos que pone en funcionamiento el aprendiente de una L2, de forma consciente o inconsciente, para suplir deficiencias de su competencia. L. Selinker (1972) distingue entre **estrategias de aprendizaje** y **estrategias de comunicación**, aunque otros autores utilizan otra terminología, como por ejemplo, R. Ellis (1985: 165) que menciona las estrategias sociales y las cognitivas. Nos ocuparemos de este concepto en el capítulo IV.

El último proceso central subyacente³⁹ que daría cuenta de las locuciones de la IL es, según L. Selinker, la **hipergeneralización** de las reglas de la L2. Este es un proceso que consiste en la aplicación errónea de una regla, debido a la generalización de esta a situaciones en las que no tiene alcance.

L. Selinker (1992: 247) tras revisar los hallazgos más significativos de los estudios de IL concluye que para expresar significados en una L2 y para interactuar verbalmente con hablantes nativos o no nativos de esa lengua, sucede al menos lo siguiente:

1. Las personas crean un sistema lingüístico aparte.
2. En ese sistema las identificaciones interlingüísticas y la transferencia lingüística son centrales.
3. Se utiliza la lengua nativa selectivamente según el contexto.
4. Se fosilizan al menos algunas partes de la IL.
5. La fosilización es diferente según el nivel lingüístico y las demandas del discurso.
6. La IL que se está creando puede recurrir tanto a universales lingüísticos como interlingüísticos.

³⁹ Menciona otros que considera secundarios como las pronunciaciones ortográficas, las pronunciaciones afines, el aprendizaje de holofrases o la hipercorrección.

7. La IL que se está creando puede poner en práctica y aprender las estrategias adoptadas.

8. La IL que se está creando puede simplificar o complicar las estrategias.

3.4. Metodología para el estudio de la IL

3.4.1. Datos

Uno de los problemas con los que se encuentra el estudio de la IL, en particular, y las investigaciones sobre ASL, en general, es el de la obtención de datos, su tratamiento e interpretación. C. Chaudron (2003) examina cuidadosamente los métodos y técnicas empleados en las investigaciones de la ASL para la obtención de datos, así como su fiabilidad y validez. Los procedimientos usados han sido muy diferentes e incluyen desde los estudios basados en la observación de los aprendientes en contextos más o menos naturales hasta las tareas de producción estrictamente controlada. En términos generales, se podrían distinguir tres grandes grupos⁴⁰:

1. Datos extraídos de la observación de los aprendientes en contextos naturales (*naturalistic data*), como de la observación de niños y adultos en interacciones o contextos de aprendizaje o las observaciones de clase.
2. Datos extraídos de tareas de producción controlada (*elicited production procedures*): entrevistas (des)estructuradas, tareas comunicativas, narración de historias presentadas previamente con textos o imágenes, juegos de rol, completar textos, etc.
3. Datos extraídos de tareas y procedimientos experimentales (*experimental procedures and tasks*): reconocimiento de palabras, tareas de selección (*decisión tasks*) como emparejar frases o discriminarlas, lectura en voz alta, completar enunciados, imitaciones y traducciones controladas, asociación de palabras, manipulación de frases, tareas de metalingüísticas, etc.

⁴⁰ Para la descripción detallada de los métodos de cada grupo, así como para consultar trabajos que han utilizado cada uno de estos tres grupos de procedimientos, véase C. Chaudron (2003).

Los primeros tienen la ventaja de que la comunicación libre entre amigos o familiares está libre de la influencia de cuestiones artificiales derivadas de la excesiva atención a la forma o del método de investigación. En el otro lado, encontramos desventajas como que los datos registrados (ya sean grabados o escritos) omiten rasgos contextuales que pueden ser significativos o como la dificultad «de interpretar la ausencia de estructuras en la actuación de los aprendientes» (la traducción es nuestra) (C. Chaudron, 2003: 767) o como la pericia del observador.

La cualidad más importante de las tareas de producción controlada es que pueden servir para analizar las cuestiones concretas que interesan al investigador, ya que pueden diseñarse para promover la producción de determinados enunciados y, además, el análisis de los resultados es más sencillo. Uno de los inconvenientes puede ser que los aprendientes manifiesten cierta reticencia a participar en las pruebas pero, sobre todo, el principal es que la producción no puede controlarse totalmente y el aprendiente puede encontrar la forma de evitar ciertas estructuras o usos.

Los recursos que se usan en el tercer grupo (datos extraídos de tareas y procedimientos experimentales), pueden coincidir con los de producción controlada, pero tienden a emplearse bajo condiciones más estrictas, más descontextualizadas y con menor intención comunicativa. La objeción más significativa a estos datos es su artificialidad. La ventaja evidente es que proporcionan la información que se busca. Si las tareas están bien diseñadas y analizadas, se podrá determinar si el aprendiente evita las formas objeto de estudio o no.

En resumen, no hay homogeneidad en el modo de recoger datos en las investigaciones de ASL y, consecuentemente, tampoco la hay en los estudios de IL.

Dejando a un lado los procedimientos de obtención de datos, sobre qué tipo de datos nos permiten describir correctamente la IL, cómo deben ser tratados, qué valor se les puede dar dentro de determinada IL y su posible generalización a una teoría más amplia del aprendizaje de L2 también se han vertido opiniones muy dispares. A continuación vamos a recoger algunas de ellas.

L. Selinker (1972; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 84) defiende que los únicos datos observables que se pueden considerar relevantes para las identificaciones interlingüísticas son:

1. Las locuciones producidas por el aprendiente en su propia L1.
2. Las locuciones del aprendiente en la IL.
3. Las locuciones de los hablantes nativos de la L2.

Es decir, rechaza explícitamente la validez de otros datos que no se obtengan de las producciones de los aprendientes o de hablantes nativos. En lo que se refiere a las predicciones teóricas que se puedan derivar del análisis de los datos, afirma que se apoyarán en la estructura superficial de las oraciones de la IL. Años más tarde, al restablecer el marco de las investigaciones sobre la IL, señala que los datos para el estudio de la IL se pueden obtener de tres tipos de fuentes (L. Selinker, 1992: 234-236):

1. Datos derivados de la experiencia personal con el aprendizaje de una lengua.
2. Datos derivados de la observación de los aprendientes.
3. Datos derivados de pruebas empíricas planeadas y ejecutadas correctamente.

Con esta propuesta amplía considerablemente el posible ámbito de recogida de datos ya que tiene en cuenta, además de las actuaciones de los aprendientes, otros elementos tales como la propia experiencia del investigador como aprendiente.

Los estudios sobre la adquisición de morfemas (H. Dulay y M. K. Burt, 1973, 1974a), las secuencias de desarrollo (R. Ravem, 1970; D. Dato, 1970; H. Wode, 1976), el uso de estrategias (G. Butterworth, 1972; K. Hakuta, 1974) y la adquisición de formas y funciones (T. Huebner, 1980; J. Bahns y A. Wode, 1980) pueden considerarse, según D. Larsen-Freeman y M. H. Long, (1994: 65-72), pioneros en el marco del Análisis de la Actuación (AA)⁴¹, ya que no se limitan a analizar los errores

⁴¹ Sobre AA de aprendientes de ELE puede verse V. de Alba Quiñones (2008).

de las producciones de los aprendientes, sino que tienen en cuenta su actuación global. Ejemplo de ello son las investigaciones de H. Dulay y M. K. Burt (1973, 1974a) que valoraban tanto si los informantes habían empleado correctamente un morfema en un contexto obligatorio, si lo habían empleado incorrectamente o si no lo habían usado.

Asimismo, las primeras aplicaciones del Análisis del Discurso (AD)⁴² a las investigaciones sobre ASL y al estudio de la IL incorporan una nueva perspectiva al reconocer la importancia de «examinar no solo la actuación del aprendiz sino también su *input*» (D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1994: 72). El análisis del habla de extranjeros, el análisis contextual, el análisis del discurso en el aula, el análisis funcional / discursivo, el análisis de los actos de habla, los estudios sobre coherencia y cohesión o sobre estrategias comunicativas ofrecen una visión mucho más amplia de la actuación de los aprendientes y del uso de la lengua (*ibidem*: 73-76).

S. P. Corder (1981: 59-64) mantiene que para la descripción de una lengua desconocida son necesarios dos tipos de datos: datos textuales y datos intuitivos. Los primeros, obtenidos de las actuaciones de los estudiantes, servirían para describir en primera instancia la IL; sin embargo, debido a las restricciones de las producciones (generalmente no son espontáneas, hay restricciones temáticas, funcionales, etc.; además, el alumno utiliza mayoritariamente construcciones con las que se siente seguro y se inhibe con el resto) puede que no sean una muestra representativa de la IL del aprendiente. Por ello, será necesario acudir también a las intuiciones que tiene el estudiante de su propia IL para poder disponer de una imagen más adecuada de la misma.

Otros autores, más interesados en la creación de un modelo teórico que abarque la descripción de todas las ILs y el estudio del conocimiento lingüístico subyacente que en la descripción *ad hoc* de determinada IL, prefieren ignorar los datos observables en las producciones de los aprendientes y contar solo con sus intuiciones. Ch. Adjémian se manifiesta claramente a favor de un modelo abstracto e idealizado basado únicamente en datos intuitivos:

⁴² Sobre las aportaciones del AD véase A. Briz Gómez (2004).

Mi objetivo en este artículo es reafirmar la necesidad de un modelo abstracto, idealizado, de la gramática del alumno, que solo permitirá la postulación ulterior de los procedimientos psicolingüísticos que gobiernan la adquisición de una lengua extranjera. Esto tiene como corolario la necesidad de escoger cuidadosamente los datos sobre los que se elaborará nuestro modelo. Estos datos deben ser los producidos por las intuiciones gramaticales del alumno (por su conocimiento implícito [...]) y no los registrados por azar en una entrevista, que no serían reproducibles.

Ch. Adjémian (1982; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 243)

E. Tarone (1983), utilizando los datos obtenidos en diversos estudios gramaticales, morfológicos y fonológicos⁴³ demuestra que la producción de la IL varía sistemáticamente según la técnica de obtención de datos y que, por tanto, según el tipo de tarea utilizado para conseguir los datos se puede llegar a conclusiones contradictorias acerca de la estructura de la IL. El análisis de los datos que realiza esta autora le lleva a afirmar que cuando las tareas utilizadas exigen en las producciones un estilo más cuidado, dicho estilo puede contener más formas de la L2 o más variantes de prestigio de la L2 que el estilo casual, obtenido mediante otras tareas, y que puede contener más estructuras espontáneas, no pertenecientes ni a la L1, ni a la L2⁴⁴. Esta conclusión es radicalmente opuesta a la de Ch. Adjémian (1982) que defendía que es el estilo más cuidado el que mejor refleja las intuiciones gramaticales de los aprendientes y es menos permeable a la L1 y a la L2.

Es evidente que el alcance tanto teórico como práctico de esta propuesta es bien distinto. L. Selinker pretendía, en primer lugar, describir el sistema lingüístico que usan los estudiantes; para ello, solo contaba con las producciones de los aprendientes, mientras que Ch. Adjémian (1982; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 243) aspira a crear un modelo de IL que dé cuenta de la competencia subyacente del alumno en la L2.

Todo ello nos lleva, una vez más, a considerar como una cuestión de primer orden la obtención y el tratamiento de los datos. Como hemos visto, los resultados de un análisis pueden ser muy distintos según los datos que se manejen. Nos parece

⁴³ M. Schmidt (1980), sobre la elisión del segundo verbo en inglés; K. Fairbanks (1982), sobre el uso de la -s de la tercera persona del singular del inglés; L. Dickerson y W. Dickerson (1977), sobre la pronunciación de /r/ en inglés.

⁴⁴ Véanse I.3.3.1, donde se expone el marco teórico propuesto por esta investigadora.

indudable la utilidad de los datos obtenidos de las producciones de los aprendientes, tanto aquellos derivados de las locuciones emitidas en situaciones de «comunicación libre», como de los obtenidos en el aula y por medio de test u otro tipo de pruebas orales y escritas. No obstante, también hay que tener presentes las limitaciones de los mismos, sobre todo, en lo referente a la interpretación de las producciones. La posibilidad de mantener entrevistas con los estudiantes para contrastar la validez de las interpretaciones otorga al investigador una información más fiable tanto en lo relativo a la forma de los enunciados, como al significado y a la intención comunicativa. Por desgracia, si ya la obtención de datos no es tarea fácil, la confirmación de los mismos por medio de una consulta con el estudiante es aún más complicada. En el capítulo VI, al presentar el corpus de nuestra investigación, y en los siguientes (VII, VIII, IX y X) al interpretar los datos, se afrontará este tema desde un punto de vista práctico.

3.4.2. *Procedimientos*

El objetivo primario de los estudios de IL es el análisis de la lengua del aprendiente. Este objetivo tiene una doble vertiente: por un lado, se trata de describir y analizar el comportamiento lingüístico del aprendiente; por otro, se intenta descubrir los procesos psicolingüísticos que subyacen a ese comportamiento. Es obvia la dificultad que supone la exploración de esos procesos contando como únicos datos con una parte muy reducida del comportamiento lingüístico del aprendiente: sus producciones. Aunque el modelo de IL se propone describir la totalidad de la lengua, los datos relativos a la recepción son de difícil acceso y apenas se han incluido en los estudios de IL (K. Kilborn, 1989; H. Ringbom, 1992). Otro de los obstáculos con los que nos encontramos es la identificación, interpretación y análisis de los datos relevantes, como ya hemos visto en el apartado anterior. Por último, la metodología debe ser capaz de dar cuenta de los hechos interlingüísticos desde uno de los dos puntos de vista: el sincrónico, que se ocupará a los aspectos relacionados con el sistema de la IL en cada fase de evolución; y el diacrónico, que se enfrentará a la variabilidad de la IL a lo largo del *continuum*.

I. Santos (1993: 136-139) recoge algunas de las propuestas metodológicas más significativas dentro de este modelo, como son la de E. Tarone (1988) y la de T.

Huebner (1983a)⁴⁵, y C. Chaudron (2003) describe los métodos empleados en más de cincuenta estudios de ASL, publicados mayoritariamente en última década del siglo XX.

E. Tarone (1988), partiendo del principio de que la lengua del aprendiente es sistemática, señala que esta ha de ser descrita atendiendo a sus propias particularidades, sin tener como modelo la lengua meta. Para ello, se deben seguir los siguientes pasos:

1. Determinación del perfil del informante o informantes.
2. Determinación del tipo de análisis: longitudinal o transversal.
3. Diseño de la tarea más apropiada.
4. Examen de los factores causantes de la variabilidad (determinación de contextos en los que una forma es obligatoria).
5. Análisis de los datos según el criterio de los contextos obligatorios.

Este criterio supone la determinación previa de los contextos en los que la aparición (o no aparición) de determinada forma lingüística en una estructura es necesaria, es decir, en ese contexto no hay posibilidad de ningún tipo de alternancia, sea de tipo presencia/ausencia de esa forma, sea alternancia de ese elemento con algún otro. La utilización de este criterio pretende minimizar los efectos de la variabilidad en las producciones, ya que trata de evitar contextos con múltiples posibilidades, lo cual supone contar con datos más fiables.

P. Jordens (1980)⁴⁶ defiende que las investigaciones de IL deben tener como objetivo la explicación general de los procesos subyacentes que caracterizan el aprendizaje y no deben limitarse a interpretar los datos. Por ello, cuestiona el papel de los errores en las producciones de los aprendientes y, en consecuencia, el estudio de la IL basado en el análisis de los errores. En primer lugar, los errores son solo parte de los datos de la IL; en segundo lugar, son datos de la IL sobre la base de los criterios de la L2. Su teoría sugiere que las investigaciones empíricas se deben llevar

⁴⁵ El trabajo de T. Huebner es un estudio longitudinal de la IL de un aprendiente de inglés, nativo de Laos, basado en datos de habla natural tomados semanalmente a lo largo de un año.

⁴⁶ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Licerias (1992: 225-239).

a cabo sobre la realidad psicológica de las reglas subyacentes, entendiendo que los datos de la IL son hipótesis de principios de adquisición.

El procedimiento adecuado será formular hipótesis sobre las reglas subyacentes y posteriormente comprobar la validez de las predicciones que pueden derivarse de tales hipótesis.

P. Jordens (1980; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 226)

Este autor, utilizando los datos de K. Hyltenstam (1977) sobre las etapas en el aprendizaje de la colocación de la negación en sueco, propone que en la primera etapa los aprendientes se limitan a poner la negación junto al verbo, después tienen en cuenta los rasgos semánticos, más tarde los rasgos morfológicos y, por último, los sintácticos. Esta secuencia de adquisición sería reflejo de los procesos subyacentes.

Por lo que se refiere al español, los estudios de interlengua «si bien ni en cantidad ni en difusión son comparables a los del inglés, sí que, en muchas áreas son comparables a los que se han llevado a cabo en el caso de otras lenguas» (J. Muñoz Licerias, 2009: 46)⁴⁷. Uno de los trabajos pioneros y de mayor envergadura es el de S. Fernández (1997); además contamos con trabajos más recientes como el de A. Alexopoulou (2005), sobre la interlengua de hablantes griegos, o el de L. Díaz (2007), sobre hablantes de lenguas indoeuropeas y no indoeuropeas estudiantes de ELE en la Escuela Oficial de Idiomas y en la Universidad de Barcelona.

S. Fernández (1997) lleva a cabo un estudio longitudinal de las producciones de cuatro grupos de estudiantes de ELE, residentes en España, cada uno de ellos con L1 distinta (alemán, japonés, francés y árabe) durante tres cuatrimestres sucesivos. Su trabajo, basado en los datos obtenidos de diferentes pruebas y en una entrevista personal con los aprendientes, sigue las siguientes pautas:

⁴⁷ J. M. Licerias (2009) menciona algunos de los trabajos significativos en este campo, así como algunos de los corpus de datos disponibles para el estudio de la interlengua del ELE. M. Baralo (2006) resume los resultados de búsquedas en fuentes de datos bibliográficos de la investigación sobre la adquisición de ELE, muchas de ellas ligadas al estudio del AE y de la IL. Además, cada vez son más numerosos los recursos electrónicos en los que se pueden encontrar publicadas investigaciones sobre la IL de ELE, entre otros: *RedELE* (<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>), *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (<http://www.nebrija.com/revista-linguistica>), *Segundas Lenguas e inmigración* (<http://www.segundaslenguaseinmigracion.es>), *Actas de los congresos de ASELE* (disponibles en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm).

1. Elección de las pruebas: una composición y siete pruebas objetivas sobre algunos aspectos gramaticales concretos.
2. Análisis de errores (cuantitativo y cualitativo): detección y clasificación (siguiendo una tipología previamente establecida).
3. Descripción lingüística de la IL, basada en el análisis de la composición: análisis formal y del contenido
4. Descripción de la IL basada en los datos obtenidos del AE y de la IL de la composición: estructuras lingüísticas utilizadas, errores, estrategias.
5. Conclusiones e implicaciones pedagógicas.

Las conclusiones más significativas de este trabajo en relación con la IL de los informantes son las siguientes:

- Las diferencias no son cualitativas, sino cuantitativas, tanto en el proceso evolutivo intragrupo, como en la comparación intergrupo.
- Los aprendientes utilizan o evitan determinadas estructuras desde el primer momento, variando la proporción.
- La evolución es positiva: disminuyen los errores y aumenta la producción.
- Todas las estrategias son universales y no propias de un grupo de L1 determinado.
- Diferencias individuales, que pueden generalizarse a un grupo sociológico, pueden llevar consigo el uso de determinadas estrategias.
- El avance se produce por las sucesivas formaciones, contrastes y confirmaciones de nuevas hipótesis en un contexto lingüístico cada vez más rico.
- La fosilización se genera por la falta de motivación, cuando se ha conseguido un nivel suficiente de comunicación y no se requiere más.

En el estudio de S. Fernández (1997), además de las propuestas de actuación que nos ofrece para cada una de las dificultades que manifiestan los estudiantes, se

sugieren una serie de pautas generales para abordar los errores. En cuanto a los errores transitorios, lo primero será provocar la motivación y la necesidad de comunicación, después se deben proporcionar modelos que les ayuden a contrastar las hipótesis y, por último, se debe favorecer la ejercitación interactiva. Para enfrentarse a errores fosilizables, además de lo anterior, será necesario crear actividades específicas y favorecer la reflexión sobre el proceso de aprendizaje para activar la utilización de estrategias por parte del aprendiente.

En nuestra opinión, para que los resultados de un estudio sobre IL sean fiables, el método debe ser extremadamente riguroso, especialmente en lo que se refiere a los datos en los que se basa. Un diseño adecuado de las tareas, orientado a la obtención de datos concretos sobre el objetivo del estudio, con actividades de contextos obligatorios en las que el aprendiente no pueda recurrir a la estrategia de la inhibición, debe ser el comienzo de toda investigación. Sin embargo, para obtener una visión global de la IL del estudiante, será necesario recopilar también datos de producciones espontáneas, no dirigidas. El análisis, cualitativo y cuantitativo, de estos datos ha de llevarnos a la caracterización de la IL y a la propuesta de una tesis sobre el proceso de aprendizaje que, en última instancia nos proporcionará intuiciones sobre el proceso psicolingüístico que sufre el aprendiente de segundas lenguas. De todos modos, estas hipótesis no deben perder de vista las limitaciones que el análisis de determinados datos, producidos por determinados individuos, con determinada L1, que aprenden determinada L2, en determinadas condiciones, impone. No obstante, si el estudio de la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas no es más que una parcela de las investigaciones sobre el lenguaje humano, y sobre los procesos que subyacen a él, los procesos que se activan cuando una persona intenta aprender una L2, deben ser universales y, por tanto, los datos obtenidos de individuos particulares deben ser extrapolables al resto, al menos, en cierta medida.

3.5. Implicaciones pedagógicas

El modelo de estudio de la IL asume en gran medida los principios pedagógicos propuestos por el AE. Sin embargo, aunque reconoce el valor del error, en la medida en que proporciona información acerca del proceso de aprendizaje, dirige también su atención hacia otros aspectos, tales como las estrategias que puede usar el estudiante para facilitar su aprendizaje y la comunicación.

Del desplazamiento del énfasis en la enseñanza de la lengua hacia el aprendizaje, se deriva la posición central que ocupa el aprendiente en el proceso⁴⁸. Así, el objetivo principal será favorecer el desarrollo de estrategias que permitan al aprendiente lograr competencia en la L2 a la que se enfrenta. Las siguientes palabras de S. P. Corder señalan el punto de partida de las aplicaciones pedagógicas del modelo de IL.

Una eficiente enseñanza de la lengua debe trabajar con, y no en contra, de los procesos naturales, facilitar y acelerar el aprendizaje, en lugar de impedirlo. Los profesores y el material de enseñanza deben adaptarse al aprendiente, y no viceversa. (La traducción es nuestra)

S. P. Corder (1981: 77)

Esa adaptación a la que alude S. P. Corder (1981: 78) debe hacerse teniendo en cuenta las necesidades del aprendiente. Si, como dice, la evolución de la IL del aprendiente es una respuesta a su necesidad de manejarse en situaciones comunicativas cada vez más complejas, entonces, el material lingüístico al que se le expone debería graduarse considerando sus demandas comunicativas y no la complejidad formal.

A este deseo de atender a las demandas del estudiante responde la *Enseñanza comunicativa*, centrada en la creación de situaciones en las que el aprendiente tiene que poner en práctica su competencia comunicativa⁴⁹. Este método (más bien, marco o enfoque de enseñanza), que se viene utilizando en las aulas europeas desde hace

⁴⁸ E. Martín Peris (2000) ofrece una visión general sobre la evolución de la enseñanza, con especial atención a aquellos métodos centrados en el alumno.

⁴⁹ Sobre los fundamentos de la Enseñanza Comunicativa, véanse W. Littlewood (1996), D. Wilkins (1976), E. Martín Peris (1987), A. Sánchez (1987, 2004). Sobre su evolución desde la versión débil nocio-funcional hasta la ELMT, véanse P. Melero Abadía (2000, 2004), J. C. Richards y T. S. Rodgers (2003).

más de dos décadas, ha ido incorporando algunos de los hallazgos más importantes de las investigaciones más recientes, como son las estrategias de aprendizaje y de comunicación⁵⁰. Sin embargo, el desarrollo metodológico más novedoso surge a mediados de las ochenta con los *enfoques por procesos* (*enseñanza comunicativa fuerte*), dentro de los cuales, la *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas* (ELMT) también se ha aplicado al aula de ELE⁵¹. Esta línea metodológica nace con el objetivo de solventar algunas deficiencias de la primera *Enseñanza comunicativa* (llamada *nocio-funcional* o *enseñanza comunicativa débil*): la carencia de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la imposibilidad de activar los procesos que funcionan en la comunicación real. J. C. Richards y T. S. Rodgers (2003) revisan las aportaciones más significativas del método y recogen la definición de D. Nunan (1989: 10) de tarea:

[...] la tarea comunicativa [es] un trabajo de clase por medio del cual los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en el idioma elegido como objetivo, en tanto que su atención está centrada principalmente en el significado y no en la forma. La tarea debe poseer también un sentido de totalidad y ser independiente como acto de comunicación por derecho propio.

D. Nunan (1989; *apud* J. C. Richards y T.S. Rodgers, 2003: 220)

J. Zanón (1990: 22-23) destaca que la tarea debe ser representativa de procesos de comunicación en la vida real, debe ser identificable como una unidad para el trabajo en el aula y debe ahondar en la manipulación de información.

Las ventajas de este modelo se señalan en la introducción al curso de español para extranjeros *Gente*⁵², uno de los pioneros del enfoque por tareas en ELE:

- *Facilita la ejercitación de los procesos de comunicación, y no solo de los contenidos necesarios para ella. De ese modo contribuye de manera eficaz al desarrollo de la competencia comunicativa.*
- *Permite vincular procesos de uso y procesos de aprendizaje de la lengua. Contribuye, así, de manera más eficaz al aprendizaje de las reglas de la lengua.*

⁵⁰ Trataremos la incorporación de la instrucción sobre estrategias en el aula en IV.3.

⁵¹ Sobre la ELMT, véanse entre otros: D. Nunan (1989) J. Zanón y M.J. Hernández (1990), J. Zanón (1990), J. Zanón (coord.) (1999).

⁵² E. Martín Peris y N. Sans Baulenas (1997-2002), *Gente*.

- Posibilita la realización de actividades de aprendizaje efectuadas desde niveles de competencia diferentes. Todos los alumnos pueden conseguir el producto y, al hacerlo, todos pueden progresar en su aprendizaje. De ese modo, contribuye a un aprendizaje más autónomo, más personalizado.

Gente 2. Libro del profesor (2000: 6)

A pesar de que las virtudes de este método son obvias, la aplicación en el aula de la ELMT no está exenta de dificultades, la mayoría de ellas derivadas de la especificidad del grupo o de la personalidad de los estudiantes. Por ejemplo, exige de los alumnos una fuerte implicación en las actividades de clase y, por tanto, un alto índice de motivación, del que no siempre disponen (en muchas ocasiones una L2 no es más que otra asignatura para el estudiante) y, para la realización de las tareas de forma productiva, se requiere cierta cohesión del grupo en lo relativo a las relaciones personales que a veces no existe debido a diferencias de edad, intereses, personalidad, etc.

En resumen, la ELMT, como cualquier otro, puede resultar muy útil en el aula, pero no resuelve todos los problemas del aprendizaje en ella. Creemos que el reconocimiento de las virtudes de un modelo no va en detrimento de otro, sino que se pueden complementar. Será la idiosincrasia del grupo y de los alumnos que lo conforman, junto con otros factores, como las exigencias de tiempo, la secuenciación del programa, el currículo del que forma parte, etc., lo que nos marque qué actividades debemos realizar para conseguir nuestros objetivos.

4. CONCLUSIONES

En este primer capítulo, hemos tratado de ofrecer una visión general del marco en el que se ha desarrollado la investigación sobre adquisición/aprendizaje de segundas lenguas desde los años cincuenta hasta la actualidad. Cada uno de los modelos ha asumido parte de las propuestas del anterior, pero también ha ofrecido nuevas soluciones para casos en los que los primeros no resultaban válidos. Los actuales estudios sobre la IL no podrían realizarse si previamente no se hubiera demostrado la sistematicidad de los errores en las producciones de los aprendientes y esta sistematicidad solo salió a la luz tras detallados análisis de errores. De la misma manera, a pesar de que surge en el intento de refutar las tesis del AC, el AE está en deuda con este modelo, que despertó el interés por las causas que dificultaban el aprendizaje y conducían a las producciones erróneas. Hay que considerar que estos modelos de análisis de errores conforman una única línea de investigación que ha ido ampliando sus presupuestos, métodos y objetivos a medida que el objeto investigado conquistaba su verdadera posición en la teoría lingüística general. Por ello, la evolución de las investigaciones no fue ajena a los cambios que sufrió la lingüística con la adopción de las teorías de N. Chomsky: sin el abandono del conductismo y la aceptación del innatismo, habría sido imposible concebir la noción de IL. La concepción de la adquisición del lenguaje como un proceso de construcción creativa, y no como un proceso de formación de hábitos, descubre una nueva perspectiva también para los procesos implicados en el aprendizaje/adquisición de segundas lenguas.

Estos modelos tienen un objetivo común: facilitar el proceso de aprendizaje de una L2. Para ello, el recurso fundamental es el estudio del comportamiento del aprendiente, de las condiciones en las que tiene lugar el proceso, de los factores que lo determinan y de los mecanismos que se activan para lograr el éxito. En la evolución de las investigaciones, la búsqueda del método ideal de enseñanza deja paso paulatinamente a la indagación de los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje y el deseo de enseñar la gramática de la lengua comparte espacio con la necesidad de capacitar al aprendiente para la comunicación. El aprendiente deja de ser un mero receptor de formas y reglas lingüísticas ajenas (que se le enseñan), para ser un sujeto activo capaz de activar mecanismos internos, de procesar información,

de confirmar y rechazar hipótesis y, finalmente, de interiorizar las características de una lengua, que le permitirán comunicarse más o menos satisfactoriamente utilizando ese código.

La hipótesis fundamental del AC, que suponía que la L1 era responsable de todas las dificultades del estudiante de una L2 y, por tanto, que todos los errores que cometía eran debidos a la interferencia, se demostró no solo insuficiente para la explicación de muchos fenómenos, sino inadecuada en la interpretación de otros. Como ha quedado probado, solo una parte de los errores tienen su origen en la L1 y, además, estos errores están vinculados tanto a las estructuras que son similares en ambas lenguas como a las que difieren. La predicción de áreas de dificultad que realiza el AC tras comparar la L1 con la L2, no se cumple en muchas ocasiones y, errores que deberían producirse, dada la diferencia entre las formas de las dos lenguas, no aparecen en las locuciones de los aprendientes. El hecho de que estudiantes con lenguas maternas muy distintas comentan errores similares y sigan una evolución parecida es otra prueba evidente de que no son los principios de cada L1 los que guían el aprendizaje, sino unos principios universales.

Sin embargo, teniendo en cuenta ciertas limitaciones, pueden resultar útiles algunos de los procedimientos empleados por el AC. El conocimiento de la lengua del estudiante puede otorgarle al profesor algunas ventajas en la medida en que le proporcionará información sobre el sistema, las formas y las estructuras con las que está familiarizado el aprendiente. Aunque el valor de las predicciones basadas en el contraste de lenguas es relativo, en ocasiones sí que puede servir para prever ciertas dificultades y enfrentarse al problema con cierta antelación. De todos modos, creemos que lo que puede aportar fundamentalmente la comparación de las lenguas es una explicación, *a posteriori*, para ciertos hechos; es decir, en el marco de un estudio de la IL de un aprendiente que, por supuesto, incluya un análisis de errores, se podrán identificar algunos errores que sean consecuencia de la interferencia de la L1. Por otro lado, como veremos en el capítulo III dedicado a la transferencia, hay muchos fenómenos relacionados con la influencia de la L1, y de otras lenguas aprendidas previamente, que no se deben ignorar.

El AE demuestra que son muchas las causas que justifican los errores de los aprendientes pero, sobre todo, su gran aportación es la renovación del concepto de error. Si para el AC, el error era un síntoma de fracaso y debían concentrarse todas

las energías en evitarlo y corregirlo, para el AE el error es un hecho característico y necesario dentro del proceso de aprendizaje y, por tanto, su análisis nos llevará al conocimiento de dicho proceso. El AE demuestra que los errores son sistemáticos y que caracterizan cada una de las etapas por las que atraviesa la lengua que usa el aprendiente. El estudio de los errores dará lugar al reconocimiento y clasificación de los mismos, según diversos criterios, y a propuestas de actuación para su corrección. Son muchos los hallazgos en lo que se refiere tanto a la detección como a la clasificación de errores, pero uno de los más destacados es el que ha identificado el fenómeno de la fosilización. Entre las posibles causas que provocan la fosilización de determinadas estructuras anómalas, que en lugar de evolucionar favorablemente se estabilizan, se ha llamado la atención sobre la pérdida de motivación de algunos aprendientes cuando alcanzan unos objetivos comunicativos mínimos.

El AE descubre también que la trascendencia de algunos errores es mayor que la de otros. Puede ocurrir que errores que conculcan gravemente las reglas gramaticales no supongan un obstáculo para la comunicación, y otras desviaciones, aparentemente menos significativas, impidan al estudiante transmitir un mensaje. La evolución del AE, desde el análisis de errores puramente gramaticales hasta el estudio de errores pragmáticos y discursivos, hace que la teoría se dirija hacia el estudio de las demandas comunicativas del aprendiente en detrimento de la explicación gramatical. La enseñanza basada en el enfoque comunicativo, contraria a la presentación explícita de contenidos gramaticales, es heredera de esta línea en la que lo comunicativo prima sobre el resto de los elementos.

En sus aplicaciones pedagógicas, el AE resulta muy productivo tanto para el profesor, que no solo detecta el error sino que conoce sus causas y puede aportar soluciones más adecuadas, como para el alumno, ya que, al ser consciente de ellos, puede implicarse activamente en la tarea de superarlos.

El AE, que postula que el análisis de los errores de las producciones de los estudiantes permitirá describir cada uno de los estadios de la lengua de estos, es fragmentario en la medida en que se ocupa exclusivamente de los errores. Por eso, si se pretende conocer ese sistema, deberá tenerse en cuenta la producción total, lo correcto, lo incorrecto y lo no producido. Con esta ampliación del objeto de estudio, el AE abre el camino a los estudios de IL.

Los estudios de IL centran su atención en la descripción global del comportamiento lingüístico del aprendiente. Se trata no solo de analizar sus producciones, correctas o incorrectas, sino también de profundizar en los mecanismos que le llevan a emitir determinada estructura, y evitar otra, y a reelaborar su sistema gradualmente. Los trabajos sobre la IL tienen una doble vertiente: en primera instancia, se ocupan de la descripción de la estructura y las características lingüísticas que muestra una IL, basándose en datos observables derivados de la actuación del aprendiente (producción libre y redacciones, pruebas objetivas, etc.); en segundo lugar, intentan dar cuenta de los procesos psicolingüísticos que se activan cuando un individuo intenta aprender una L2 y de cómo funcionan. El estudio de las estrategias, conscientes e inconscientes, que emplea el aprendiente para favorecer su aprendizaje o para lograr la comunicación, es una de las parcelas esenciales de este modelo.

El modelo de estudio de IL es, evidentemente, el más completo y su adecuación teórica y práctica es mayor. Sus presupuestos fundamentales (la IL es un sistema lingüístico independiente y su desarrollo responde a procesos y estrategias de aprendizaje universales) colocan estas investigaciones, hasta ahora restringidas al área de la lingüística contrastiva y aplicada, en campos más amplios como el de la lingüística general y el de la teoría de la comunicación. La aplicación de principios y procedimientos científicos propios de estas disciplinas permitirán explicar una mayor variedad de fenómenos.

La ELMT responde a la aplicación en el aula de los trabajos más recientes sobre el aprendizaje de L2. Defiende que un método de enseñanza adecuado debe ser capaz de hacer que el aprendiente active los mecanismos cognitivos universales que guían el proceso de aprendizaje y, para ello, será necesario fomentar la comunicación, pero también la reflexión consciente sobre formas, contenidos y estrategias.

Investigaciones como las que demuestran un orden natural de aprendizaje y comportamientos comunes, correctos e incorrectos, de los aprendientes en las distintas fases de la IL hacen suponer que durante el aprendizaje de una L2 se activan ciertos principios y procesos universales, por lo que debe haber en toda propuesta didáctica algunas pautas generales de trabajo. Lograr que el aprendiente active esos procesos universales para facilitar el aprendizaje debe ser un objetivo prioritario en la

enseñanza de L2. Para ello, el aprendiente debe convertirse en el centro de la enseñanza, no como un objeto pasivo, sino como un sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje. La motivación del aprendiente para implicarse en este proceso es fundamental para alcanzar sus objetivos⁵³.

Las actividades en el aula deben estar dirigidas a fomentar la competencia comunicativa del alumno, pero esto no significa que se deba abandonar la competencia lingüística. La presentación de los contenidos gramaticales debe supeditarse a las demandas comunicativas del aprendiente, pero también es necesario trabajar explícitamente con la gramática para poner a su disposición unas herramientas imprescindibles para su progreso en la apropiación de la lengua. Del mismo modo que hay individuos incapaces de reflexionar sobre las cuestiones formales de una lengua, pero con un gran talento para comunicarse en ella, hay otros que solo son capaces de usar una lengua cuando se sienten seguros en el conocimiento de sus reglas. Por ello, parece más importante responder a la variedad de estudiantes, grupos e intereses que mantener la fidelidad a determinado método.

Para concluir hay que recordar una afirmación de V. Humboldt, recogida por S. P. Corder, que deberíamos tener siempre presente al enfrentarnos a un aprendiente de L2, especialmente en el aula:

[...] no podemos enseñar una lengua, sino que solo podemos crear las condiciones en las que se desarrolle de forma propia y espontánea en la mente.

S. P. Corder (1967; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 40)

⁵³ Véase J. Lorenzo Bergillos (2004), sobre la motivación en el aprendizaje de L2, consecuencias cognitivas, estrategias de motivación en el aula de L2, etc.

CAPÍTULO II

EL ERROR

1. SOBRE EL CONCEPTO DE ERROR

Hemos seguido la evolución histórica del concepto de error⁵⁴ a través de los distintos modelos de investigación que han tratado el aprendizaje de L2 (Capítulo I), desde la consideración del error como desviación de la norma causada por la interferencia de la L1 (AC) hasta la integración del error en el proceso de aprendizaje (IL), pasando por una etapa en la que su valoración es central, soslayando incluso el resto de los fenómenos (AE). En el estado actual de la teoría, el error ocupa un lugar preferente y el análisis de los errores de las producciones es parte imprescindible del estudio de la interlengua de los aprendientes.

Generalmente se entiende por error «toda transgresión involuntaria de la “norma” establecida en una comunidad dada» (S. Fernández, 1997: 27). También el *Diccionario de términos clave de ELE*⁵⁵ del Instituto Cervantes presenta una definición genérica:

Con este término se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta.

No obstante, las definiciones son casi tan numerosas como investigadores se han dedicado al estudio del error y los problemas de definición e identificación surgen frecuentemente.

Una de las primeras precisiones que se señalan en relación con este concepto es la distinción entre *error* y *falta*⁵⁶. Se consideran *errores* las desviaciones sistemáticas que reflejan la competencia del alumno (S. P. Corder, 1967; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 37). Son *faltas* los errores no sistemáticos, accidentales, debidos a factores extralingüísticos (falta de atención, cansancio, etc.), es decir, se trata de errores de actuación (S. P. Corder, 1967; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 37). Estas *faltas* se producen más frecuentemente en actividades que requieren una inmediatez en la respuesta y pueden ser detectadas y corregidas por el propio

⁵⁴ Nos ocuparemos exclusivamente del concepto de error en el campo de la enseñanza/aprendizaje de L2, para otras aproximaciones al concepto desde el punto de vista de la didáctica, véase S. de la Torre (1993).

⁵⁵ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm [último acceso 24-4-2015].

⁵⁶ S. P. Corder (1967, 1973), I. Santos (1993), S. Fernández (1997).

aprendiente si tiene la oportunidad de revisar su producción (J. Edge, 1989: 9; H. D. Brown, 2000: 217-218; J. García González, 2007: 88). H. D. Brown (*ibidem*) afirma que las *faltas* son el resultado de un uso incorrecto del conocimiento, de un fallo momentáneo en el proceso de elaboración del discurso y que pueden aparecer tanto en hablantes no nativos como nativos (*lapsus linguae*).

El AE se ocupa fundamentalmente de los *errores* ya que, al ser sistemáticos, son los que caracterizan el sistema lingüístico del aprendiente. Sin embargo, en ocasiones es difícil distinguir entre un *error* y una *falta*, es decir, entre si se trata de un error de competencia o de actuación (S. P. Corder, 1967; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 37; H. D. Brown, 2000: 217).

El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* (2002: 153) distingue solo entre *errores* y *faltas* y aclara que, cuando el alumno comete *errores*, su actuación concuerda con su competencia, mientras que las *faltas* se dan en la actuación cuando el alumno (igual que el hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente su competencia.

J. Edge (1989: 10) incorpora la noción de *intento (attempt)* para aquellas producciones de los estudiantes que no han aprendido todavía la lengua necesaria para expresar lo que quieren o cuando no está claro qué estructuras están intentando usar, por lo que no se pueden considerar *errores*.

En el apartado I.2, dedicado al AE, hemos mencionado también los posibles errores encubiertos o producciones idiosincrásicas, es decir, producciones aparentemente correctas que encubren algún tipo de error, así como las producciones correctas por casualidad (S. P. Corder, 1971a; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 71-73). Por tanto, el concepto de error debe abarcar un campo más extenso que el de las «producciones desviadas» de la norma.

Otra de las cuestiones que crean confusión es la alusión a la norma en las definiciones de *error*: ¿a qué norma nos referimos cuando hablamos de «desviación de la norma»? Como señala S. Fernández (1997: 28-29), se suele diferenciar entre la norma prescriptiva, referida al sistema de reglas, y la norma descriptiva, que recoge los usos comunes y corrientes de una comunidad lingüística. La evolución natural de las lenguas hace que sus usos varíen y, aunque la norma prescriptiva intenta recoger esta variación, los usos lingüísticos comunes y la norma académica no siempre

coinciden. Esta discrepancia representa un obstáculo a la hora de calificar como erróneas algunas construcciones, incluidas las de los hablantes nativos. En el caso de los estudiantes de L2, la situación es compleja ya que, a pesar de que hay muchas construcciones que un nativo calificaría claramente como inaceptables, hay otras que en las que resulta difícil determinar si son aceptables o no. G. Vázquez (1999: 63) sugiere reemplazar el concepto de norma por el de *perfil de lengua* para evitar la discriminación lingüística de algunas variantes.

El castellano, en todas sus variantes, tiene un solo perfil, que se manifiesta en usos ampliamente aceptados en toda la comunidad hispanohablante, especialmente en lo que se refiere a la sintaxis.

G. Vázquez (1999: 63)

La ausencia de una entrada para el término *norma* en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes puede ser un claro reflejo de la complejidad que entraña la definición de una norma para los hablantes no nativos.

En el caso del español, como subraya el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)* (2006: 59):

[...] la extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica.

Aunque este documento reconoce la variedad lingüística y cultural del ámbito del español, el material lingüístico seleccionado «corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española» (*ibidem*) y los inventarios culturales se centran en la realidad española e incorporan algunas «referencias a otras cotidianidades hispánicas» (*ibidem*: 60). Es evidente que la variedad supone una dificultad para establecer criterios claros y generales sobre construcciones o usos erróneos, ya que no debemos olvidar que el docente, o el investigador, pertenece inevitablemente a una de las variedades y podría juzgar como errores producciones propias de otras variedades.

R. Ribas y A. D'Aquino (2004: 20-21) también son partidarias de una noción de norma amplia capaz de abarcar «el sistema de reglas de combinaciones de

elementos aceptado por el juicio lingüístico de los hablantes nativos» y además factores pragmáticos. Así, distinguen cuatro tipos de norma:

1. La norma lingüística en el sentido amplio del término lingüístico.
2. La norma sociocultural entendida como el conjunto de reglas, usos y costumbres pertenecientes a la sociedad y cultura de la lengua que se aprende.
3. La norma pragmática, que se relaciona con la adecuación del registro a la situación y al objetivo de la comunicación.
4. La norma referencial, que se identifica con el conocimiento de ámbitos de experiencias y realidades objetiva que definen la correspondencia entre las producciones lingüísticas y el contexto exterior.

Algunos autores, como P. Lennon (1991), evitan la noción de norma y basan su definición de error en la comparación de la actuación de los aprendientes de una L2 con la de los hablantes nativos de esa lengua:

Forma lingüística o combinación de formas que, en el mismo contexto y bajo similares condiciones de producción, no serían, con toda probabilidad, producidas por un hablante nativo equivalente. (La traducción es nuestra).

P. Lennon (1991: 182)

Además destaca que el contexto es fundamental, ya que la mayoría de las supuestas formas incorrectas no se pueden considerar incorrectas en sí mismas, sino que solo lo son en el contexto de la unidad lingüística mayor en la que aparecen (*ibidem*: 189).

La identificación de la norma con la producción de los hablantes nativos tampoco está exenta de crítica. D. Allwright y K. M. Bailey (1991: 84) afirman que, en primer lugar, muchos de los aprendientes no están expuestos al modelo de lengua del hablante nativo (es el caso de la enseñanza con profesores no nativos) y, en segundo lugar, que, en entorno de inmersión sin instrucción formal, los aprendientes no siempre adoptan la variedad estándar como modelo.

D. Allwright y K. M. Bailey (*ibidem*: 85-86) llaman la atención sobre el hecho de que en muchas ocasiones el criterio más importante para juzgar un error es el del profesor y recogen la definición de H. V. George (1972: 2): «un error es una forma no deseada por el profesor». Unos párrafos más adelante también nos ofrecen la definición de C. Chaudron (1986: 69) según la cual un error sería cualquier forma o contenido que difiera de las normas o hechos de un hablante nativo y cualquier otro comportamiento que señale el profesor como que necesita mejorar.

Con todas estas consideraciones sobre la noción de norma, M. L. Coronado (2005: 22-36) destaca cuatro perspectivas diferentes:

- La norma del aula, establecida según el criterio y la reacción del profesor ante las actuaciones de sus alumnos (H. V. George, 1972; C. Chaudron, 1986; D. Allwright y K. M. Bailey, 1991).
- La norma del hablante nativo, basada directamente con los juicios de los hablantes nativos sobre las producciones de los no nativos (P. Lennon, 1991; A. Hughes y C. Lascaratou, 1982).
- La norma académica, establecida por la Real Academia en el caso del español, o la *supernorma* presente en la lengua culta, referencia a su vez de la lengua estándar.
- La norma de la lengua escrita, que tradicionalmente ha servido como modelo de lengua para la enseñanza de L2, y que también está en la base de las ideas sobre corrección de la mayoría de los hablantes nativos (P. Lennon, 1991: 182).

Esta diversidad de concepciones de la norma contribuye significativamente a la complejidad a la hora de definir, identificar, clasificar y tratar el error. Por ello, es fundamental establecer claramente en cuál de ellas se apoyará cualquier trabajo que conlleve la identificación de errores, tanto en el aula, como en el campo de la investigación.

Aunque el AE tiene presente la norma de la L2, hay que destacar que en la IL del aprendiente las supuestas desviaciones de la norma no se consideran errores sino estructuras propias del sistema que están utilizando y que reflejan su competencia en

ese estadio de aprendizaje. Desde los estudios de IL se recuerda en muchas ocasiones la paradoja que supone describir y analizar un sistema, el de la IL, con criterios de otro, el de la L2.

Además de ofrecer una visión didáctico-histórica del error, G. Vázquez (1999) plantea este concepto desde tres puntos de vista: desde la perspectiva de quien enseña, de quien aprende y de lo que se enseña. La autora intenta hacer reflexionar al profesor y al alumno sobre qué es un error y las estrategias que utilizan para evitarlos y/o corregirlos. En cuanto a lo que se enseña, para el profesor la dificultad tiene que ver principalmente con la progresión y la presentación de las reglas; mientras que para el alumno, la dificultad está relacionada con la percepción de la L2, la experiencia personal con otras lenguas, la memoria, la edad, etc. Dado que los factores son muy numerosos y variados, la opinión de G. Vázquez (1999: 17) es que para valorar el nivel de dificultad de una forma debemos tener en cuenta tanto la permanencia que revela el error en un estadio de aprendizaje, como la alternancia en la aplicación de las reglas. Atendiendo a estas manifestaciones, las estructuras lingüísticas que son más resistentes a la desaparición de los errores son aquellas que poseen características como sincretismo, polisemia, redundancia, distribución, transformaciones o correspondencias cero.

Por otro lado, para que la detección y tratamiento de errores tenga utilidad didáctica, según G. Vázquez, el análisis de errores debe cumplir ciertas condiciones. En primer lugar, deberá hacerse una vez superado el nivel de principiantes, ya que solo entonces podrán constatarse fenómenos como los de permanencia y alternancia, así como las estrategias de evasión (*ibidem*: 17). En segundo lugar, tiene que permitir «categorizar formas idiosincrásicas por su causa/origen (modelo explicativo)» y «debe describir lingüísticamente errores y no errores, para incorporarlos después a materiales didácticos (modelo pedagógico)» (*ibidem*: 25).

Una última cuestión sobre el concepto de error es la que plantea J. Amenós (2010:7) al preguntarse si los errores están relacionados además de con el conocimiento inadecuado del sistema de la lengua (en el caso concreto de su estudio, del sistema de los tiempos verbales del pasado) y de su uso, con el procesamiento y la producción (nerviosismo, cansancio, falta de atención, problemas momentáneos de acceso, etc.).

Es decir, ¿se trata de un conocimiento inadecuado o incompleto del sistema, de problemas de acceso al conocimiento, o de una mezcla de ambos?

Amenós (2010:7)

Para finalizar este apartado hay que señalar que en el *MCER* (2002: 153-154) se tratan brevemente tres cuestiones relacionadas con el error: la actitud, la actuación y el uso. De las dos últimas nos ocuparemos en el apartado 3 de este capítulo, dedicado a la detección y corrección, por lo que se refiere a las distintas actitudes que se pueden adoptar ante los errores se mencionan las siguientes:

- a) los errores y las faltas demuestran el fracaso del aprendizaje;
- b) los errores y las faltas demuestran una enseñanza ineficaz;
- c) los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse;
- d) los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno;
- e) las faltas son inevitables en cualquier uso de la lengua, incluyendo el de los hablantes nativos.

2. CRITERIOS PARA LA CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES

Dado que los errores que aparecen en las producciones de los estudiantes son muy variados, es necesario contar con una serie de criterios claros que faciliten su clasificación.

La mayoría de las tipologías coinciden en la utilización de criterios lingüísticos, pedagógicos, comunicativos, etiológicos y pragmáticos⁵⁷, aunque también hay grandes diferencias tanto en la terminología como en la descripción de los tipos de error⁵⁸. Además, en función del análisis que se pretenda llevar a cabo pueden resultar más útiles unos criterios que otros.

El *Diccionario de términos clave de ELE*⁵⁹, en la entrada dedicada al *error*, se hace eco de esta diversidad y recoge los siguientes criterios como los más comunes en las tipologías de errores:

- Criterio lingüístico: errores léxicos, morfosintácticos, discursivos, de pronunciación...
- Criterio de estrategias superficiales: omisión, adición, yuxtaposición, elección errónea y colocación errónea.
- Criterio pedagógico: errores inducidos, transitorios, fosilizados, etc.
- Criterio etiológico (según su causa u origen): errores interlingüales, intralingüales, de simplificación, etc.
- Criterio comunicativo: errores de ambigüedad, irritantes, entre otros.

A continuación, recogeremos, en primer lugar (II.2.1), la clasificación de errores que presenta G. Vázquez (1999: 28-54) y revisaremos los criterios que utiliza en ella ya que, por lo que se refiere a los errores del ELE, es una de las más completas y abarca y define la mayoría los criterios utilizados en otras clasificaciones. Después (II.2.2), presentaremos la tipología de J. García (2007) basada en la utilización de cuatro criterios de clasificación que dependen del objetivo del análisis que se vaya a realizar.

⁵⁷ Pueden verse algunas tipologías de errores en ELE en I. Santos (1993), S. Fernández (1997), G. Vázquez (1999), J. A. Torijano (2004), R. Ribas y A. D'Aquino (2004), J. García (2007).

⁵⁸ I. Penedés (2003) revisa, compara y comenta tres de las tipologías más representativas en el ámbito de ELE, la de I. Santos (1993), la de S. Fernández (1997) y la de G. Vázquez (1999).

⁵⁹ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm [último acceso 24-4-2015].

2.1. Una tipología extensiva

La clasificación de G. Vázquez (1999) considera seis criterios fundamentales para la identificación de los distintos tipos de errores tal y como puede verse en el siguiente esquema; sin embargo, en su análisis posterior se ocupa de solo cuatro⁶⁰:

Criterio lingüístico:	<u>errores de adición</u> <u>errores de omisión</u> <u>errores de yuxtaposición</u> <u>errores de falsa colocación</u> <u>errores de falsa selección</u>
Criterio etiológico:	<u>errores interlinguales</u> <u>errores intralinguales</u> <u>errores de simplificación</u>
Criterio comunicativo:	<u>errores de ambigüedad</u> <u>errores irritantes</u> <u>errores estigmatizantes</u>
Criterio pedagógico:	<u>errores inducidos vs. creativos</u> <u>errores transitorios vs. permanentes</u> <u>errores fosilizados vs. fosilizables</u> <u>errores individuales vs. colectivos</u> <u>errores de producción escrita vs. oral</u>
Criterio pragmático:	<u>errores de pertinencia</u>
Criterio cultural:	<u>errores culturales</u>

⁶⁰ Hay algunas divergencias entre la tipología que presenta G. Vázquez en la tabla de la página 28 (y que aquí reproducimos) y la caracterización de los errores que lleva a cabo en las páginas siguientes. En primer lugar, bajo **criterio pedagógico** en la tabla aparecen los *errores inducidos vs. creativos*, los *individuales vs. colectivos* y los *de producción escrita vs. oral*, que no vuelven a mencionarse. Podríamos suponer que el primer par se podría identificar con el que figura bajo el punto 2.3.5 (página 42), *errores congruentes vs. idiosincrásicos* (que no están en la tabla). En segundo lugar, en este mismo criterio, en la tabla no aparecen ni los *errores globales vs. locales*, ni los *residuales vs. actuales* a los que sí dedica cierto espacio (2.3.3, 2.3.4). Por otro lado, en la tabla tipifica los *errores discursivos (de pertinencia)* según un criterio pragmático y los *errores de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes* según un **criterio comunicativo**, mientras que más adelante bajo el epígrafe del **criterio comunicativo** incluye también los *errores de pertinencia*. Por último, tampoco vuelve a hacer referencia a los *errores culturales* citados en la tabla.

2.1.1. Criterio lingüístico

Este criterio tiene en cuenta el tipo de alteración que sufre la estructura superficial. I. Santos (1993: 92-94) lo denomina criterio descriptivo y S. Fernández (1997: 29) habla de «descripción de estrategias superficiales» para referirse a los mismos fenómenos.

Los errores de adición se producen cuando se usan morfemas o palabras que no deberían aparecer.

1) *No es nada malo tratar de evitar a pagar impuestos.*

2) *Los valores se estaban perdiéndose.*

I. Santos (1993: 92-93), dentro de los errores de adición, distingue entre errores de doble marca (3), de regularización (4) y de simple adición (5):

3) *Voy a compraré.*

4) *La primera día.*

5) *Había las personas interesantes.*

Los errores de omisión se deben a la ausencia de morfemas o palabras que deberían aparecer.

6) *Experiencia se forma por acción.*

7) *Conozco alguien que sabe de eso.*

Los errores de yuxtaposición son resultado de la unión de dos frases o términos sin los nexos necesarios.

8) *Y preguntó a la hormiga cómo puedes trabajar todo el día.*

La falsa colocación es una operación por la que se altera el orden sintagmático correcto o más frecuente.

9) *Quiero saber a qué hora Alejandra viene.*

10) *Un ladrón se ocultó detrás de un muro para atacar a un pasante, leyendo.*

La falsa selección se produce al elegir morfemas o palabras incorrectas en un determinado contexto. Son casos como la utilización de *más* en lugar de *mejor* o *ser* en lugar de *estar*, etc.

Dentro del criterio lingüístico hay que incluir un subcriterio basado en los subsistemas o categorías gramaticales afectadas (fonética, morfosintaxis, semántica, etc.) y habría que tener presente que el tipo de errores mencionado (falsa selección, adición, omisión, etc.) puede darse en cualquiera de los niveles.

2.1.2. Criterio etiológico

Este criterio se basa en el concepto de interferencia. Para G. Vázquez, la interferencia es un proceso que tiene lugar:

- *Cuando hay convergencia de dos o más lenguas cuyas reglas no se corresponden;*
- *cuando hay hablantes que creen que es aceptable transferir de una lengua a otra y aplican la interferencia como estrategia;*
- *cuando aparece un contexto en el que la transferencia es posible;*
- *cuando las estructuras se perciben en términos de similitud y contraste.*

G. Vázquez (1999: 33)

Los errores debidos a la interferencia con la lengua nativa o con otras lenguas se denominan interlinguales o interlingüísticos, mientras que los que se deben a las reglas de la L2 se conocen como intralinguales o intralingüísticos. Por ejemplo, producen errores intralinguales la neutralización de estructuras que se encuentran en distribución complementaria como *ir/venir*, o el género arbitrario de algunos sustantivos como *mano*.

Un error interlingual de hablantes nativos de alemán, según G. Vázquez, es la alteración del orden oracional SVO, posponiendo el verbo.

11) Y todavía hoy problemas similares existen.

Aunque normalmente, con el criterio etiológico solo se distinguen los errores interlinguales y los intralinguales, G. Vázquez incluye también los errores debidos a la simplificación de reglas o formas dentro de este apartado.

2.1.3. Criterio pedagógico

Este criterio atiende a los errores que caracterizan cada etapa del aprendizaje y trata de diferenciar los que permanecen y los que desaparecen.

Los errores propios de los principiantes manifiestan una violación sistemática de las reglas, estructuras altamente idiosincrásicas, insensibilidad ante la corrección, inseguridad ante estructuras, interferencia interlingual, errores de recepción y, en general, reducido número de errores intralinguales como consecuencia de su escasa capacidad lingüística.

Las producciones de estudiantes de nivel intermedio se caracterizan por un elevado número de errores de todo tipo, regularizaciones y neutralizaciones derivadas de la incorrecta aplicación de las reglas y más errores intralinguales que interlinguales.

Los errores que caracterizan las últimas etapas de aprendizaje son errores que se asemejan en cierta medida a los que cometen también los hablantes nativos, son errores fosilizados y algunos son estructuras correctas pero no adecuadas.

Hemos visto en el capítulo I (3.3.2), que la fosilización es un mecanismo de la estructura psicológica latente que hace que los aprendientes conserven algunas estructuras, formas o reglas no conformes con las de la L2, a pesar de los intentos por superarlas (correcciones, instrucción, etc.) (L. Selinker, 1972; S. P. Corder, 1981). Este mecanismo explica también la aparición, en etapas posteriores del aprendizaje, de errores que se suponían ya erradicados. Por tanto, errores fosilizables serán aquellos con tendencia a reaparecer o a mantenerse, pero que con la utilización de las técnicas adecuadas pueden subsanarse. Errores fosilizados son aquellos que permanecen en la lengua del estudiante y que ya no son permeables a las técnicas de corrección.

Los errores transitorios son aquellos que se dan en determinadas etapas del proceso de aprendizaje. Aunque se espera que los errores sean transitorios pueden fosilizarse (debido a una mala instrucción, a una falta de atención, etc.) y convertirse en permanentes.

Los errores globales afectan a la totalidad de una estructura o frase, mientras que los locales afectan solo a una palabra. Los globales pueden producir ambigüedad y dificultar la comprensión total del mensaje, mientras que los locales no suelen

impedir la comunicación. I. Santos (1993: 96) utiliza un criterio comunicativo, y no pedagógico, para distinguir estos dos tipos de errores, lo cual parece más acertado ya que se trata de errores que afectan a la comunicación (en el caso de los globales impiden que se realice con éxito). Como veremos (II.2.2.4), P. Lennon (1991) introduce dos nuevos parámetros para la valoración de este tipo de errores, la localización (o dominio) y el alcance del error, que tienen que ver con la cantidad de texto afectado por el error, tanto en el sentido de su detección, como en el de su corrección.

Los errores residuales tienen que ver con los contenidos tratados en cursos anteriores y actualmente olvidados, mientras que los actuales son consecuencia del material que se está estudiando en ese momento (falta de comprensión, práctica, no interiorización de las nuevas reglas, etc.).

Los errores congruentes son estructuras o formas que podrían existir en la L2, pero que no existen. Se pueden deber a excepciones de una regla, o a la propia arbitrariedad del sistema o al uso de la L2. Los errores idiosincrásicos son estructuras o formas completamente ajenas a la L2.

2.1.4. Criterio comunicativo

Este criterio clasifica los errores atendiendo a su efecto comunicativo. G. Vázquez tiene en cuenta cuatro tipos de parámetros: ambigüedad (con respecto al mensaje), irritación (con respecto al interlocutor), estigmatización (con respecto al hablante) y pertinencia (con respecto a la situación comunicativa)⁶¹. Los errores de pertinencia se producen cuando una locución, a pesar de estar bien formada, no responde a las exigencias de la situación comunicativa.

El efecto en la comunicación de los errores está también relacionado con el hecho de que las producciones de los aprendientes contengan errores locales (que afecten solo a algún elemento del enunciado) o globales (que afecten a todo el enunciado). En este último caso es más probable que entorpezcan la comunicación o incluso que la impidan, mientras que en el primero es muy posible que la comunicación tenga lugar sin problemas.

⁶¹ Ya hemos mencionado (nota 60) que esta autora en principio utiliza un criterio pragmático para identificar los *errores de pertinencia* y que luego incluye estos dentro de los comunicativos.

2.2. Una tipología basada en los objetivos del AE

El enfoque de J. García (2007) llama la atención sobre las ventajas que puede ofrecer una clasificación de errores que tenga en cuenta el objetivo concreto de cada AE, frente a una tipología susceptible de ser aplicada en todos los AE. En este sentido nos presenta cuatro puntos de vista desde los que se pueden analizar los errores, de forma que un mismo error podrá ser analizado desde distintas perspectivas según el propósito del AE. También advierte de la importancia de distinguir entre mecanismos de cambio⁶², que son universales y se dan en todos los hablantes (nativos y no nativos), y los tipos de error a los que dan lugar esos mecanismos en hablantes no nativos (*ibídem*: 88).

Teniendo en cuenta los criterios utilizados, podemos resumir esta clasificación de errores en el siguiente esquema:

1. Tipos de errores desde el punto de vista de la causa o las causas

1.1. Errores interlinguales

1.2. Errores intralinguales y epistemológicos

1.2.1. Errores por dificultad del contenido, irregularidades o dificultades de la L2

1.2.2. Errores por falta de conocimiento o recursos en la L2

1.3. Errores según la fase del proceso de aprendizaje

1.3.1. Errores de entrada

1.3.1.1. Errores por transferencia de instrucción y didácticos

1.3.1.2. Errores por indefinición de metas y objetivos de la actividad

1.3.2. Errores de razonamiento y de organización de la información

1.3.3. Errores de ejecución y aplicación

2. Tipos de errores desde el punto de vista de la competencia o las competencias afectadas

2.1. Errores de pronunciación

2.2. Errores gráficos: ortográficos y de puntuación

2.3. Errores gramaticales: formales y semántico-formales

2.4. Errores léxicos: léxico-formales y léxico-semánticos

2.5. Errores sociolingüísticos: de adecuación, errores en los marcadores socioculturales

2.6. Errores pragmáticos: discursivos y funcionales

⁶² Se refiere tanto a procesos mecánicos (falsa selección, omisión, adición y falsa colocación), como a mecanismos cognitivo-estratégicos (simplificación, hipergeneralización, creación, falso análisis y mezcla de códigos).

3. Tipos de errores desde el punto de vista de las implicaciones pedagógicas

- 3.1. Errores residuales (procedentes de fases anteriores) /errores actuales (debidos al aprendizaje actual)
- 3.2. Errores transitorios / errores fosilizables / errores fosilizados
- 3.3. Errores generales / errores individuales
- 3.4. Errores según su dificultad de detección
 - 3.4.1. Errores idiosincrásicos en la forma o en el contenido
 - 3.4.2. Errores congruentes (producciones aparentemente correctas)
 - 3.4.3. Errores de uso (producciones alejadas de lo prototípico)

4. Tipos de errores desde el punto de vista de su incidencia en la comunicación (según parámetros comunicativos y sociales)

- 4.1. Errores significativos / errores no significativos
- 4.2. Errores que crean ambigüedad
- 4.3. Errores estigmatizantes

2.2.1. Errores desde el punto de vista de la causa o las causas

Este criterio permite distinguir, en primer lugar, entre los errores que se producen debido a la interferencia de otras lenguas, la L1 del aprendiente o cualquier otra que conozca o con la que tenga contacto (L3)⁶³, y los que son generales a todos aprendientes de ELE, con independencia de su lengua materna. En el primer caso, nos encontramos ante errores interlingüales y en el segundo ante errores intralingüales o epistemológicos. Estos últimos se pueden subdividir en dos grupos: los errores que se producen debido a la dificultad del contenido, irregularidades o dificultades propias de la L2 y los que se deben a la falta de conocimientos o recursos del aprendiente en la L2.

En la mayoría de los casos se centran en áreas de difícil sistematización y en cambios en el propio español. Por ejemplo, la distribución de *ser/estar* o del indicativo/subjuntivo, los usos del artículo o los de *se*, son algunas de las grandes dificultades para todos los aprendientes. Otro caso de este tipo de errores es el de los

⁶³ I. Santos (1993: 95) menciona el siguiente caso (extraído del corpus empleado en *Análisis de Errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata*, 1991) como error interlingüístico debido a la interferencia con el inglés: *Vivir aisladas* ('Vivir aisladas'). Creemos que la identificación de este error como interlingüístico es correcta; sin embargo, nos parece más adecuado considerar que se debe a la interferencia de la L1 más que al inglés ya que existe en serbio el vocablo *izolovan* 'aislado', que si bien es un anglicismo, está integrado en la lengua desde hace bastantes décadas, tal y como prueba su adaptación ortográfica.

que genera, por ejemplo, casos como los de la palabra *Internet* en español, ya que este anglicismo ha generalizado su uso sin artículo (*navegar por Internet, tener Internet, buscar en Internet*, etc.), como nombre propio (lo cual crea también dificultades ortográficas en cuanto a su uso con mayúscula o con minúscula), al margen de las reglas generales de uso del artículo, y tampoco su género ha quedado definido claramente⁶⁴ (J. García y M. A. Alonso, 2009: 603).

La generalización del uso del primer tiempo de pasado que aprenden los no nativos (frecuentemente el pretérito imperfecto) a todos los contextos que requieren un tiempo de pasado, produce errores por falta de conocimiento, puesto que el aprendiente desconoce o no tiene interiorizados el resto de los tiempos de pasado y su distribución, como sucede en:

Los errores según la fase de aprendizaje se identifican según un criterio psicodidáctico que se centra en el estilo cognitivo y de aprendizaje del aprendiente y también en las estrategias cognitivas y metacognitivas que es capaz de usar. Así, J. García (*ibídem*: 90), siguiendo los criterios de S. de la Torre (1993), distingue tres tipos de errores. Los errores de entrada, entre los que destacan los errores por transferencia de instrucción, es decir, los que reflejan la influencia de la enseñanza⁶⁵; se trata de errores que los aprendientes cometen debido a una enseñanza inadecuada o por haber recibido un mal *input*, ya sea porque la información recibida sea incorrecta, haya sufrido una simplificación excesiva, o por el uso deficiente de materiales o métodos,

Por ejemplo, el mayor número de errores en el segundo hueco de la siguiente oración compleja, en el que la forma verbal esperada es la misma que en el primer hueco, refleja la dificultad del aprendiente cuando se encuentra con estructuras más complejas que aquellas que se usan en el aula (J. García y M. A. Alonso, 2009: 604).

1) De haber podido alertar a los astronautas, una vez en el aire, el comandante (tener) _____ (18 errores/43 informantes) que hacer una maniobra muy arriesgada y después (ser) _____ (25 errores/43 informantes) necesario intentar un amerizaje de emergencia⁶⁶.

⁶⁴ El caso de *Internet* es uno más en los que el uso ofrece dificultades y la norma académica tampoco es de gran ayuda. Mientras que el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) recomienda su uso como femenino, en la vigésima tercera edición del *Diccionario de la Real Academia* (2014) aparece como ambiguo en cuanto al género.

⁶⁵ Sobre el concepto de transferencia de instrucción en Selinker, véase I.3.3.3.

⁶⁶ Ejemplo extraído de nuestro corpus.

El hecho de que frecuentemente en el aula se evite la complejidad sintáctica y se trabaje con un determinado número de estructuras, que muchas veces se presentan como fijas e inalterables, favorece el error en el segundo hueco, ya que, aunque el aprendiente es capaz de identificar la prótasis condicional con «*de* + infinitivo compuesto» y de seleccionar la forma verbal adecuada (la del primer hueco), se desorienta ante el segundo hueco puesto que supone que el esquema sintáctico se ha completado.

Los errores por indefinición de metas y objetivos de la actividad son aquellos provocados por la confusión del estudiante ante lo que realmente debe hacer en una actividad. Instrucciones demasiado complejas o demasiado vagas, gráficos poco precisos, modelos inadecuados, etc. también pueden conducir al error.

Según el criterio psicopedagógico, en segundo lugar, se pueden identificar los errores de reconocimiento y de organización de la información, es decir, errores que reflejan falsas hipótesis, analogías o deducciones de los aprendientes. Por ejemplo, el conocimiento de la regla de concordancia de número entre el sujeto y el verbo y la hipótesis de que todos los verbos deben tener un sujeto, podrían haber inducido este error:

2) Antes apenas habían páginas web⁶⁷.

Por último, los errores de ejecución y aplicación son las faltas (errores no sistemáticos debidos a factores extralingüísticos: cansancio, descuido, etc.) y los intentos (errores producidos cuando el aprendiente intenta usar estructuras para las que todavía no está preparado)⁶⁸.

2.2.2. Errores desde el punto de vista de la competencia o competencias afectadas

Esta clasificación distingue seis tipos de errores según las competencias afectadas. Los errores de pronunciación pueden ser fonológicos (en el caso de los serbohablantes, por ejemplo, la confusión en el reconocimiento y la producción de /r/ y /r/ en español), fonéticos debido a la equivalencia de dos fonemas en la L1 y la L2, pero con realizaciones diferentes, alofónicos ([b] [β]) o distribucionales (es el caso de la pronunciación palatalizada de /s/ implosiva de los lusohablantes).

⁶⁷ Ejemplo extraído de composiciones de aprendientes de ELE serbohablantes recopiladas pero finalmente no incluidas en el corpus analizado.

⁶⁸ Sobre los conceptos de falta y error pueden verse I.2.1 y II.1.

Los errores gráficos son los ortográficos y de puntuación, como los que aparecen en la siguiente oración:

3) *A mí no me gusta tanto el internet pero sí, tiene un gran futuro, especialmente para jovenes que quieren estudiar no sólo lenguas, sino tambien otras materias*⁶⁹.

Los errores gramaticales, formales y semántico-gramaticales, se reflejan en la adición u omisión de elementos, la falsa selección, el orden de palabras, etc. La ausencia del artículo ante *empresa* o *escuela* es un ejemplo de este tipo de errores.

4) *Pero también Internet es importante porque nosotros lo necesitamos para el trabajo en empresa o para escuela*⁷⁰.

La creación de palabras posibles, pero inexistentes en el sistema de la lengua, como *inconfiable* o (*familia*) *tradicionada*, o que teóricamente existen pero se usan (como *impotable* por *no potable*), los calcos semánticos, los *falsos amigos*, las combinaciones inadecuadas (*tomó riesgos*, *me gusta el café débil*) o poco frecuentes son casos de errores léxicos (léxico-formales y léxico-semánticos).

Los errores sociolingüísticos se producen por desconocimiento de las variedades sociales, geográficas, culturales, etc. Se trata de errores de adecuación como en el caso del uso de formas propias de la lengua oral en la lengua escrita y viceversa. Se incluiría aquí el uso incorrecto de marcadores lingüístico-culturales (*el horno no está para panes*).

Una última competencia afectada puede ser la pragmática con errores discursivos (falsa selección de marcadores discursivos, falta de correspondencia de tiempos verbales, etc.) y funcionales (inadecuada elección de los exponentes funcionales).

Las clasificaciones de errores según el criterio de las competencias afectadas son las más frecuentes. Sin embargo, aunque pueda parecer el más claro, no está exento de dificultades en la práctica, ya que un error aparentemente ortográfico puede ser, en realidad, un error de pronunciación o de otro tipo, o una estructura

⁶⁹ Ejemplo extraído de composiciones de aprendientes de ELE serbohablantes recopiladas pero no incluidas en el corpus analizado.

⁷⁰ Ejemplo extraído de composiciones de aprendientes de ELE serbohablantes recopiladas pero no incluidas en el corpus analizado.

gramatical errónea puede ser un error léxico. Por ejemplo en la siguiente oración será difícil determinar si la palabra subrayada contiene solo un error ortográfico (*conección* por *conexión*) o es un error relacionado con la formación de palabras (de *conectar*, *conec-ción*) (J. García y M. A. Alonso, 2009: 599):

5) *A pesar de que mi conección en la casa es muy mala lo uso cada día.*

2.2.3. Errores desde el punto de vista de las implicaciones pedagógicas

Siguiendo a G. Vázquez (1999), J. García (2007) establece una primera clasificación que distingue los siguientes errores:

- Errores residuales / errores actuales
- Errores transitorios / errores fosilizados / errores fosilizables
- Errores generales / errores individuales

Después, teniendo en cuenta el *criterio de la dificultad en la dificultad en la detección de los errores* discrimina tres tipos: errores idiosincrásicos, errores congruentes y errores de uso.

Los primeros «crean producciones alejadas de la L2, por lo que son fácilmente detectables, aunque en muchas ocasiones es difícil la corrección» (J. García y M.A. Alonso, 2009: 600). J. García (2007: 91) nos facilita los siguientes ejemplos:

6) *Los verbos tiene que cambia segui para súbdito.* (idiosincrásico de forma)

7) *En mi pueblo cuando los niños tienen diez años, las niñas tienen ocho.* (idiosincrásico de contenido)

Los errores congruentes son aquellos que están presentes en producciones aparentemente correctas⁷¹, que solo podemos detectar, no sin dificultad, por el contexto. Esta oración puede ilustrar este tipo de errores:

8) *Actualmente he necesitado ayuda de Internet por mis exámenes⁷².*

⁷¹ Son las ya mencionadas «oraciones idiosincrásicas encubiertas» según S. P. Corder (1971a; *apud* J. Muñoz Licerias 1992: 72).

La preposición *por* podría estar plenamente justificada ('He necesitado ayuda de internet porque tengo exámenes'). No obstante, el contexto en el que se inserta esta frase nos indica que una interpretación más adecuada sería: 'He necesitado ayuda de internet para preparar mis exámenes'. Es decir, que esta producción esconde un error en la selección de las preposiciones *por/para* (J. García y M.A. Alonso, 2009: 606).

Hay otras producciones que son aparentemente correctas, pero que se alejan de las típicas de los hablantes nativos: son las que contienen errores de uso. Son correctas y adecuadas pero no serían expresadas por un nativo. Son errores fácilmente detectables, pero difíciles de corregir ya que no suelen afectar a la comunicación por lo que se les presta escasa atención. Se trata de casos como el uso del artículo indeterminado en 9 o de *cada hombre* en 10:

9) *Mi padre es un médico.*

10) *Actualmente casi cada hombre tiene ordenador*⁷³.

2.2.4. Errores desde el punto de vista de su incidencia en la comunicación

Para clasificar estos errores se tienen en cuenta tanto factores comunicativos como sociales. Dentro de los parámetros comunicativos deben considerarse tres dimensiones: la localización (o dominio) y el alcance del error⁷⁴, el tipo de error lingüístico y el contexto.

Dominio se refiere a la cantidad de contexto (lingüístico o no) que el oyente necesita para reconocer el error. Alcance se refiere a la cantidad de contexto lingüístico que el hablante tiene que rehacer para reparar el error. (La traducción es nuestra)

P. Lennon (1991: 191)

Así, hay errores locales que pueden afectar a la comprensión global del mensaje, mientras que otros solo afectan a la palabra o categoría lingüística incorrecta.

⁷² Ejemplo extraído de composiciones de aprendientes de ELE serbohablantes recopiladas pero no incluidas en el corpus.

⁷³ Ejemplo extraído de composiciones de aprendientes de ELE serbohablantes recopiladas pero no incluidas en el corpus.

⁷⁴ Los términos usados por P. Lennon (1991) son *domain* y *extent* (véase más adelante II.3.1).

En cuanto al tipo de error lingüístico, generalmente los errores que tienen que ver con el significado y con la estructura de la oración suelen incidir más en la comunicación (S. Fernández, 1997; G. Vázquez, 1999; Edge, 1989; M. Lewis, 2002), que los formales que solo afectan a algún elemento concreto de la producción.

El grado de contexto compartido por los interlocutores es determinante en la incidencia de los errores en la comunicación, puesto que cuando el contexto compartido la comprensión de una producción es también mayor, lo que hace que los errores se perciban como menos graves⁷⁵.

Respecto a los factores sociales, tanto la valoración negativa de algunos errores por parte del receptor, como la experiencia de este y su actitud hacia la comunicación intercultural pueden influir en la percepción de los errores y, por tanto, en la comunicación. Un receptor especialmente sensible a ciertos errores de pronunciación o con una actitud negativa hacia la lengua o la cultura del no nativo puede abandonar la comunicación y favorecer que el hablante se inhiba.

Atendiendo a estos factores, J. García (2007: 94) establece los siguientes tipos de errores:

- Errores no significativos ya que no afectan al significado del mensaje. Es el caso de errores de concordancia como en *las casas bonita* o de la siguiente oración:

*11) A pesar de que la gente sea cauteloso riesgos son siempre presentes.*⁷⁶

- Errores significativos, que provocan una interpretación errónea del mensaje, como por ejemplo el uso de *hermano* por *hermana* que puede hacer que el receptor entienda que el hablante tiene un hermano y no una hermana o el del uso de *no* en lugar de *nos* en este caso:

*12) Dentro de 50 años no volveremos en maquinas como todo el mundo que está lleno de tecnología*⁷⁷.

⁷⁵ Volveremos sobre estos tres factores en II.3.1.al tratar la valoración de los errores.

⁷⁶ Ejemplo extraído de composiciones de aprendientes de ELE serbohablantes recopiladas pero no incluidas en el corpus analizado.

⁷⁷ Ejemplo extraído de composiciones de aprendientes de ELE serbohablantes recopiladas pero no incluidas en el corpus analizado.

- Errores que crean ambigüedad del mensaje:

13) En primer lugar el ordenador es una cosa de futuro, una cosa que actualmente lo tiene casi cada casa⁷⁸.

- Errores estigmatizantes, que provocan una actitud negativa en el hablante no nativo, como en algunos casos la pronunciación de determinados aprendientes, con un marcado acento debido a su L1.

Estos errores que inciden en la comunicación pueden no dificultarla, dificultarla o incluso impedirla en función de los parámetros sociales y comunicativos que se han mencionado arriba.

Algunos ejemplos que ilustran estas situaciones se recogen en J. García y M.A. Alonso (2009: 604-605), como el caso del siguiente extracto de una composición dirigida cuyo mensaje es perfectamente comprensible, a pesar de sus numerosos errores:

14) En estos últimos años, el internet es muy importante para todos. Hace 60 años nadie sabía ni que es un ordenador. En estos últimos años el internet es mucho más apreciado de que era antes. Es muy útil y todos necesitamos aprender usarle a pesar de muchos todavía no saben ni como usar ordenador. Yo aprendí usar el internet hace muchos años y actualmente es necesario para mis estudios. En él podemos encontrar todo lo que necesitamos, en el caso de que no podemos leer algún libro en la biblioteca. Todos sabemos que en internet vamos a encontrarle. Espero que en los próximos años el internet se va a crecer y tener un lugar mucho más importante en nuestras vidas.

Mientras que los errores de los siguientes fragmentos hacen que el mensaje sea tan confuso que pueden impedir la comunicación:

15) Hace 60 años el internet no existía [...]. En el caso de que si existía, hoy día había mucho menos contacto entre la gente, exactamente lo que esta ocurriendo estos últimos años⁷⁹.

⁷⁸ Ejemplo extraído de composiciones de aprendientes de ELE serbohablantes recopiladas pero no incluidas en el corpus analizado.

⁷⁹ J. García y M. A. Alonso (2009: 604-605).

16) Creo que, actualmente, casi cada familia tiene uno, en los próximos años todo el mundo va a tenerlo! Y dentro de 50 años, en el caso de mayor popularidad de computadores por mucho que la gente tratarían, no podría evitar un desastre. Si comprendemos esto que está pasando en estos últimos años, podríamos salvarnos antes de la destrucción⁸⁰.

⁸⁰ Ejemplo extraído de composiciones de aprendientes de ELE serbohablantes recopiladas pero no incluidas en el corpus analizado.

3. DETECCIÓN Y CORRECCIÓN DE ERRORES

3.1. Detección y valoración de los errores

Como se ha visto, el concepto de error es complejo y depende en gran medida del contexto de enseñanza/aprendizaje o de la investigación a la que se aplique. Por ello, la detección, valoración y corrección de los mismos estarán también subordinadas a las condiciones concretas de los posibles contextos de uso de la lengua, lo cual presenta ciertas dificultades en la práctica.

Sin embargo, el primer obstáculo con el que se encuentra tanto el investigador, como el profesor, es la detección del error ya que, como podíamos ver en el algoritmo propuesto por S. P. Corder (1971a; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 74)⁸¹ hay múltiples posibilidades de interpretación de las producciones de los aprendientes y los criterios son mucho más subjetivos de lo que se pretende (C. Chaudron, 1986; D. Allwright y K. M. Bailey, 1991; E. McCretton y N. Rider, 1993; M. Lewis, 2002).

La determinación de errores es claramente un proceso difícil que depende del contexto inmediato de la producción en cuestión, así como de la comprensión del contenido de la lección, del objetivo del profesor o del estudiante y, a veces, del aprendizaje previo de los estudiantes. (La traducción es nuestra)

C. Chaudron (1986: 69; *apud* D. Allwright y K. M. Bailey, 1991: 86)

M. L. Coronado (2005: 36-43) apunta algunos hechos que, sin duda, no simplifican esta tarea:

- Frecuentemente los profesores no han recibido ninguna formación específica sobre el reconocimiento de los errores, por lo que para llevar a cabo esta labor que dependen exclusivamente de su habilidad metalingüística.
- Muchos errores pueden pasar desapercibidos, como los ya mencionados *errores encubiertos* o las producciones *correctas por casualidad* (S. P. Corder, 1967, 1973).

⁸¹ Reproducido en la figura 1 de I.2.3.

- Algunos errores son muy difíciles de detectar si atendemos solo a un contexto y/o contexto demasiado estrechos (J. García, 2007)
- Hay algunas producciones susceptibles de varias interpretaciones o para las que es complicado encontrar una interpretación aceptable.
- En ocasiones no es sencillo detectar exactamente dónde o cuál es el error y tampoco establecer en qué consiste, a qué nivel lingüístico o a qué competencia comunicativa afecta.

Antes de continuar con la valoración de los errores, conviene distinguir entre corrección y evaluación. Según R. Ribas y A. D'Aquino (2004: 32), la evaluación supone la valoración de la información obtenida y tiene el fin de medir el nivel de conocimiento de los aprendientes; mientras que «la corrección no tiene como objetivo juzgar o valorar los conocimientos del alumno, sino que por medio de la actuación ante la aparición de errores aspira a mejorar el dominio de la lengua y evitar la aparición de otros errores». G. Vázquez (2009b: 114) estima que la evaluación es global, mientras que la corrección es siempre puntual.

La cuestión fundamental para la valoración de los errores gira en torno al concepto de gravedad⁸². Aunque se han utilizado parámetros muy diferentes para valorar los errores, podemos decir que se apoyan básicamente en dos criterios: el de *gramaticalidad* y el de *aceptabilidad* (S. Fernández, 1997: 30-31). La noción de gramaticalidad hace referencia a la adecuación de una producción al sistema de la lengua que se está aprendiendo. La idea de aceptabilidad alude al juicio que el receptor (o un informante) puede emitir sobre si el mensaje se entiende o es confuso, sobre si es adecuado a la situación, etc. Según predomine uno de estos criterios se considerarán más graves unos errores u otros. Desde el punto de vista comunicativo, se considera un error grave aquel que afecta al mensaje, distorsionándolo y dificultando su comprensión, es decir, poniendo en peligro la comunicación; mientras que desde una perspectiva purista se considerarán más graves los errores formales. De todos modos, ambos criterios ofrecen ciertas dificultades a la hora de aplicarlos. Ya hemos señalado arriba (II.1) que la norma en la que se basa el criterio

⁸² Sobre la gravedad de los errores pueden consultarse, entre otros, C. James (1977, 1980), L. Edge (1989), L. Legenhausen (1989), P. Lennon (1991), E. MacCretton y N. Rider (1993), M. Lewis (1993).

de gramaticalidad es variable. En cuanto a la valoración de la aceptabilidad de un mensaje, parece que hay algunos factores muy subjetivos que influyen en ella.

Respecto al criterio de aceptabilidad, M. Lewis⁸³ (2002: 168-169) recuerda que la lengua no es una cuestión de correcto/incorrecto, sino de *tendencias* por lo que debería entenderse la aceptabilidad como un concepto relativo, un *continuum* (*Spectrum of Acceptability*) relacionado con variables como la edad, el tiempo de estudio, la orientación del curso y otros factores, y no como un concepto absoluto.

S. Fernández (1997: 30-32) presenta algunas de las aportaciones más significativas al concepto de *aceptabilidad* y recoge qué criterios se han tenido en cuenta al calificar un mensaje como aceptable y para valorar su gravedad:

- S. Johansson (1993) propone dos tipos de criterios: el primero afecta al receptor y se refiere a la *comprensión* y al *grado de irritación* que el mensaje puede producir en el interlocutor; el segundo, alude a la *frecuencia* y a la *generalidad* de la regla que se ve afectada.
- G. Vázquez (1999: 44) valora además de la *irritación*, la *ambigüedad* del mensaje, la *estigmatización* del hablante y la *pertinencia* en la situación comunicativa.
- N. E. Enkvist (1973) destaca el criterio de *aceptabilidad contextualizada* (*appropriateness*).
- D. Palmer (1980) resalta los parámetros de frecuencia y de distribución.

A estas propuestas, S. Fernández añade la *diversión* como factor que puede distraer en la comunicación.

Sobre qué tipo de errores distorsionan más la comunicación también hay distintas hipótesis. M. Olson (1973) distingue entre errores sintácticos (deformaciones formales) y semánticos (concernientes al sentido de toda la frase) y defiende que son estos últimos los que más complican la comunicación.

M. Burt y C. Kiparsky (1974: 73), partiendo de la distinción entre *errores globales* y *errores locales*, apuntan que son los globales, los que afectan a toda la

⁸³ Citamos la obra de M. Lewis *The Lexical Approach: The state of ELT and Way Forward*, cuya primera edición es de 1993, por la edición de 2002 publicada por Thomson Heinle.

estructura oracional y a la relación entre sus constituyentes los que bloquean en mayor medida la comunicación. Según P. Lennon (1991: 190), la oposición *global/local* no es suficiente ya que, en producciones con errores globales, a menudo es difícil identificar cuál es la unidad errónea debido a que la inaceptabilidad puede derivar de una desafortunada combinación de unidades que por sí mismas son aceptables.

La mayoría de las “formas incorrectas”, de hecho, no son incorrectas en sí mismas, pero se vuelven incorrectas solo en el contexto de la unidad lingüística mayor en la que aparecen. (La traducción es nuestra)

P. Lennon (1991: 189)

Por ello, será necesario tener en cuenta dos dimensiones del error ya mencionadas (II.2.2.4): *dominio (domain)* y *extensión (extent)*. P. Lennon (1991:190) define *dominio* como «la categoría de la unidad lingüística que debe tomarse como contexto para que el error se haga patente» (la traducción es nuestra) y *extensión* como «la categoría de la unidad lingüística, desde la mínima del morfema hasta la máxima de la oración, que debería eliminarse, reemplazarse, reordenarse o sustituirse para reparar la producción» (la traducción es nuestra). En cualquier error, el dominio debe ser una categoría mayor o igual que la extensión, pero nunca menor. Así, por ejemplo, los errores locales, como los que afectan a artículos, preposiciones o marcas morfológicas, tienen la extensión de la palabra y el dominio de la expresión o frase en la que se encuentran. Sin embargo, los errores globales relacionados con el orden de palabras o la estructura oracional tendrán como alcance la categoría mayor y como dominio la misma categoría. El error de concordancia verbal en la siguiente oración puede servir para ilustrar estos conceptos.

*Las Fuerzas Armadas Estadounidenses empezaron a desarrollar Internet hace más o menos 60 años, para que les ayude la gestión*⁸⁴.

La extensión del error es la forma verbal *ayude*, que debería ser reemplazada por *ayudara* para corregir la producción, mientras que el dominio es toda la oración ya que es el contexto lingüístico necesario para poder identificar ese error de concordancia con la forma verbal *empezaron*. Desde el punto de vista comunicativo,

⁸⁴ Ejemplo extraído de composiciones de aprendientes de ELE serbohablantes recopiladas pero no incluidas en el corpus analizado.

estas dos dimensiones representan dos perspectivas del error y de su gravedad: la del hablante, que debe corregir el error (extensión), y la del oyente, que reconoce el error (dominio).

J. Edge (1989: 2-3) defiende que los errores más importantes son los que provocan malentendidos y que la corrección gramatical tiene sentido en sí misma ya que no sirve de nada decir frases correctas si no significan lo que queremos decir. En esta misma línea se manifiesta G. Vázquez (1999: 63): «es más frecuente detenerse frente a lo que no se comprende que ante lo que se considera “mal dicho”». Además sugiere que se debería suprimir la etiqueta de «error grave» y hablar de «desviación inaceptable en el contexto».

Tomando como criterios el logro de la comunicación y el grado de distorsión del mensaje, S. Fernández (1997) y S. Fernández y A. Rodríguez (1989) llevan a cabo una investigación en la que utilizan los juicios de interlocutores «no contaminados» profesionalmente para evaluar la gravedad de los errores. Algunas de las conclusiones más importantes son:

- Los errores más distorsionantes son los del léxico y los relacionados con la estructura de la oración.
- No provocan confusión los errores aislados relacionados con el uso incorrecto de las formas verbales, las discordancias nominales y los problemas de uso del artículo y de las preposiciones.
- Es la conjunción de diferentes errores lo que suele producir la confusión.

Por último, conviene subrayar la distinta percepción de la gravedad de los errores de los hablantes nativos y no nativos, así como de los hablantes contaminados y no contaminados. Como señala M. Lewis (2002:170), todas las investigaciones demuestran que los profesores no nativos son más severos que los hablantes nativos (profesores o no) y que, mientras la comprensibilidad es el criterio principal para los hablantes nativos al valorar los errores de estudiantes no nativos, los no nativos centran su atención en las reglas infringidas. Además, también es necesario tener presente cómo es la actuación de hablantes nativos de características similares a las de los aprendientes de esa L2 en los mismos contextos, es decir, contar con grupos de control (P. Lennon, 1991: 185).

3.2. Tratamiento y corrección de los errores

Uno de los objetivos del AE es su aplicación didáctica; por ello, además de establecer unos criterios fiables para su identificación y clasificación, será necesario valorarlos y proponer actividades tanto para evitar que los errores se fosilicen, como para intentar corregir los ya fosilizados, sin olvidar que «cualquiera de los componentes del lenguaje puede ser objeto de corrección; así, se habla de corrección gramatical, fonética, pragmática, sociocultural, no verbal, etc.» (*Diccionario de términos clave de ELE*)⁸⁵. Actualmente, el tratamiento de los errores no tiene como objetivo único lograr inmediatamente producciones bien formadas y adecuadas, la meta se halla un poco más lejos; lo que se persigue realmente es guiar el proceso de aprendizaje y ayudar al alumno a interiorizar la lengua que está aprendiendo.

Corregir para aprender significa interferir en el proceso de aprendizaje de modo tal que las reglas se fosilicen positivamente. También significa guiar el proceso de aprendizaje de manera que los diversos estadios de la Interlengua se acerquen paulatinamente al perfil de la lengua meta.

G. Vázquez (1999: 33)

Este concepto de corrección se sustenta en un principio no compartido por todos los investigadores: la corrección es útil y favorece el proceso de aprendizaje. Afirmaciones como las siguientes son una muestra de que la validez de la corrección no es una máxima compartida por todos:

No es obvio que la corrección ayude. [...] De hecho, raramente la corrección es un uso rentable del tiempo de clase, y lo que sabemos de ASL sugiere que, incluso bien hecha, juega solo un papel marginal en la ayuda a la adquisición. (La traducción es nuestra)

M. Lewis (2002: 173)

Se han esgrimido argumentos a favor y en contra de la eficacia de la corrección, apoyados en trabajos muy diversos que a día de hoy no han servido para despejar totalmente las dudas sobre esta cuestión. La polémica entre estas dos

⁸⁵ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccionerrores.htm [último acceso 24-4-2015].

posturas se ha manifestado especialmente en lo que se refiere a la corrección gramatical de producciones escritas⁸⁶, y las publicaciones de D. R. Ferris (1995, 1996, 1999, 2002, 2004, 2006) y de J. Truscott (1996, 1999, 2004, 2007, 2009, 2010) son prueba de ello. La esencia del debate puede resumirse en que mientras J. Truscott defiende que las investigaciones en el campo de la corrección de los errores son concluyentes y demuestran que no es eficaz para la mejora de la escritura, D. R. Ferris sostiene que los resultados no son decisivos y que no queda demostrado que los efectos de la corrección no sean positivos.

Sin embargo, desde la perspectiva del aula, tanto las distintas propuestas metodológicas (J. C. Richards y T. S. Rodgers, 2003), como profesores y aprendientes parecen asumir que la corrección es parte de la enseñanza (J. Edge, 1989; E. Martín Peris, 1998, 2009b; G. Vázquez, 1999; R. Ribas Moliné y A. D'Aquino, 2004; Ellis, 2005; C. Moreno García, 2011; E. Alonso, 2012). Los profesores entienden que una de sus funciones en el aula es la de corregir los errores de sus alumnos y estos esperan que lo haga.

Antes de pasar ver las pautas que se han propuesto para llevar a cabo la tarea de corregir, conviene detenerse brevemente en tres conceptos muy relacionados con la corrección, sobre los que llama la atención G. Vázquez (1999: 59): *reparar*, *desfosilizar*⁸⁷ y *retroalimentar*. **Reparar** es un procedimiento que se usa en el aula para superar discrepancias, se trata, mediante la interacción lingüística, de ajustar el mensaje a las necesidades de la comunicación. **Desfosilizar** es una técnica para lograr que los aprendientes de niveles intermedios, con fluidez pero con poca corrección gramatical y escasa evolución, adquieran mayor competencia lingüística a través de actividades diversas. La **retroalimentación** consiste en dar una respuesta respecto a un mensaje, si la respuesta es positiva la producción tenderá a fosilizarse, si la respuesta es negativa el alumno intentará autocorregirse o conseguir mayor información para mejorar su producción. Estas tres nociones se basan en la interacción entre el profesor y el alumno, no se trata de que el profesor ofrezca la solución, sino de que el aprendiente se involucre en el progreso de su aprendizaje.

Además, debe tenerse en cuenta que la corrección es un instrumento para potenciar el proceso de aprendizaje, que proporciona retroalimentación (*feedback*) y

⁸⁶ M. L. Coronado (2005) ofrece una visión general del estado de la cuestión.

⁸⁷ Sobre el concepto de fosilización véase I.3.3.2.

que ayuda al alumno a confirmar sus hipótesis, pero que no funciona automáticamente (R. Ribas y A. D'Aquino, 2004: 32). Tras revisar las investigaciones sobre el uso de la retroalimentación para la corrección, R. Ellis (2005: 24-25) extrae las siguientes conclusiones⁸⁸:

1. La retroalimentación que proporcionan los profesores es frecuentemente ambigua y poco consistente.
2. Los profesores prefieren la reformulaciones más implícitas ya que son menos intimidatorias.
3. La retroalimentación es potencialmente útil también para el resto de los aprendientes, no solo para el que ha cometido el error.
4. La retroalimentación explícita produce mejores resultados de re-producción y reparación.
5. Tanto la retroalimentación explícita y específica, como la genérica pueden favorecer el aprendizaje.

Así pues, «si cometer errores es parte del aprendizaje y la corrección es parte de la enseñanza, ¿cómo hacer que vayan juntos?» (la traducción es nuestra) (J. Edge, 1989: 1), es decir, ¿cómo llevar a cabo la corrección para que realmente favorezca el aprendizaje? Si recordamos las palabras de S. P. Corder (1967; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 40) que afirman que las lenguas no se pueden enseñar, sino que solo se pueden aprender en las condiciones adecuadas, entonces, por mucho que el profesor intente corregir los errores, es el alumno el único que puede aprender lo necesario para mejorar su actuación (D. Allwright y K. M. Bailey, 1991: 99). Algunas de las condiciones que deben darse para que la corrección pueda cumplir su función, según K. Johnson (1988)⁸⁹, son:

⁸⁸ Sobre la retroalimentación o *feedback* véase también N. A. Vigil y J. W. Oller (1976), J. Sherman (1994), D. R. Ferris (2006, 2010), K. Hyland y F. Hyland (eds.) (2006), Bitchener, J. y D. R. Ferris (2012).

⁸⁹ *Apud* Diccionario de términos clave de ELE, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccionerrores.htm [último acceso 24-4-2015].

1. Reconocer la importancia del error.
2. Ser consciente de que se ha cometido.
3. Desear corregirlo.
4. Tener oportunidad de usar esa forma en situaciones reales de comunicación.

En este estado de la cuestión, algunos autores prefieren evitar el término *corrección* y hablar de *tratamiento del error* (D. Allwright y K. M. Bailey, 1991; H. D. Brown, 2000) o de *reacción* o *respuesta* (M. Lewis, 2002) del profesor ante los errores.

Se han presentado numerosas sugerencias sobre cómo debe ser esa respuesta del profesor ante los errores de sus alumnos. En la producción oral, corregir todo lo erróneo inmediatamente parece que no es muy productivo; además de interrumpir la comunicación, puede intimidar al aprendiente, pero no corregir puede favorecer la permanencia de los errores e impedir que el alumno tenga una idea exacta del estado de su aprendizaje. De la misma forma, en la producción escrita, devolver un trabajo repleto de correcciones en rojo puede desalentar al estudiante, pero no corregir puede desorientarlo. Si es verdad que en el aula no se pueden ignorar siempre los errores, también es cierto que el aprendiente no debe estar siempre bajo la lupa de la corrección, y necesita sentir que está comunicando algo, no solo que está construyendo frases correctas (J. Edge, 1989: 19-20). Por ello, el profesor deberá tener en cuenta muchos factores (tipo de producción, tipo de actividad, personalidad del aprendiente, nivel de conocimiento de la lengua, etc.) a la hora de decidir qué hacer ante los errores.

I. Santos (1993: 104) recoge de C. Chaudron (1977, 1983) algunas de las múltiples reacciones que puede tener un profesor ante el discurso oral de un alumno:

- Ignora el error y pasa a otro tema, o muestra aceptación del contenido.
- Interrumpe el discurso antes de que el estudiante concluya.
- Espera que el estudiante haya concluido y después corrige.
- Muestra rechazo ante una parte o el total de la producción.

- Ofrece la respuesta correcta.
- Repite una parte de la producción de alumno.
- Añade material lingüístico.
- Enfatiza o cuestiona la frase con el error.
- Corrige el error y pasa a otro tema.
- Pide al estudiante una autocorrección.
- Pide a otro alumno que corrija.

Probablemente ninguna de estas actitudes sea adecuada a todas las situaciones, ni ninguna sea totalmente inadecuada, es decir, en muchas ocasiones la reacción del profesor dependerá de la situación en el aula y, sobre todo, del tipo de actividad que se esté realizando y del objetivo de la misma. El modelo de H. D. Brown (2000: 239-241) para el tratamiento del error en la expresión oral refleja la compleja serie de numerosas decisiones que el profesor toma, en cuestión de nanosegundos, ante una producción desviada, que le llevan a tratar el error o a ignorarlo. La figura 4⁹⁰ reproduce el modelo propuesto, así como las opciones de actuación en el caso de que la decisión última sea la de tratar el error.

Según este modelo, el profesor identifica, en primer lugar, el tipo de desviación (1) y a menudo también la fuente de ese error (2). Luego, la complejidad lingüística (3) del error o de la explicación puede hacer que decida ignorarlo. En caso contrario, el siguiente paso es valorar si la producción es interpretable, el error es local o el error es global (4). Mientras que los errores locales pueden ignorarse para no afectar a la fluidez, los globales suelen requerir algún tipo de intervención para evitar la interrupción de la comunicación. Entonces, el profesor debe ser capaz de apreciar si se trata de un error, que necesita tratarse o no, o de una falta (5), que normalmente no se trata. Para decidir intervenir o no, tendrá que tener en cuenta una serie de factores afectivos relacionados con el aprendiente (6): ansiedad, receptividad, confianza, etc.; así como la etapa del proceso de aprendizaje (7). También valorará las características de la actividad que se está realizando, sus objetivos inmediatos, los objetivos del curso, etc. (8). El contexto comunicativo de la

⁹⁰ H. D. Brown (2000: 240).

producción (9) es la siguiente variable para decidir intervenir o no. Por último, el estilo del profesor (10), sus preferencias sobre cómo, cuánto y cuándo corregir, inclinará la balanza a tratar el error o ignorarlo.

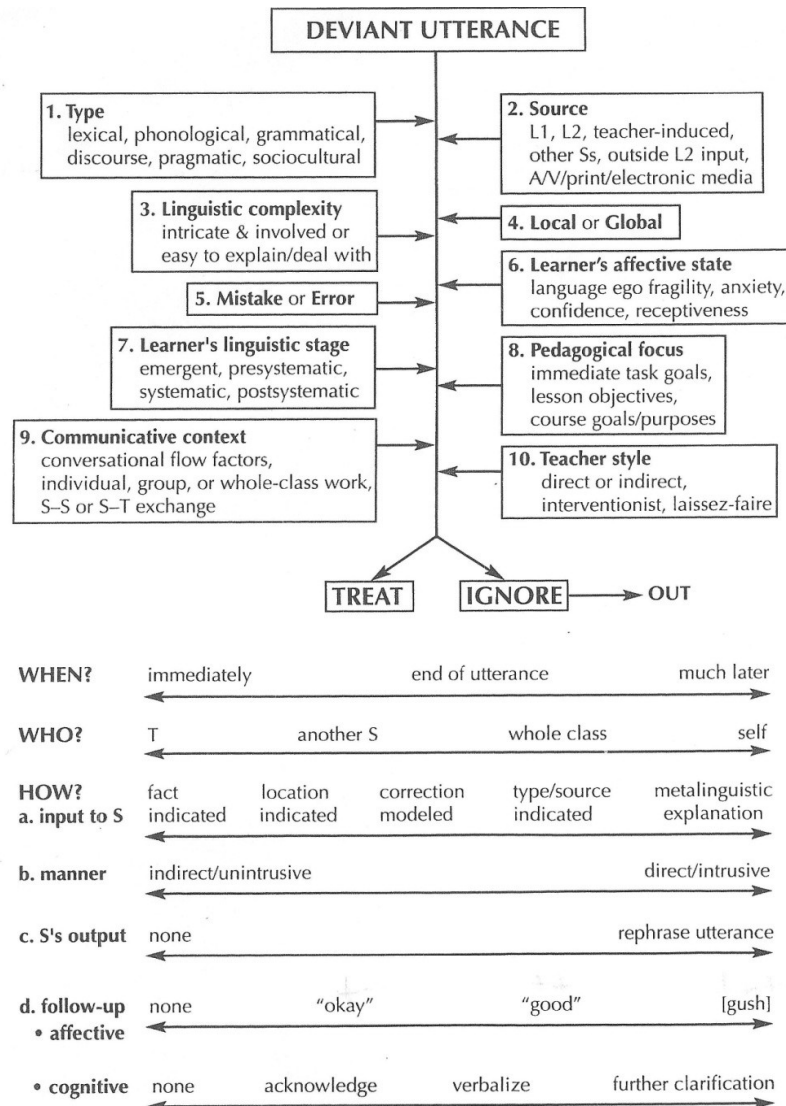


FIGURA 4

En el caso de que todos los factores que ha considerado, más o menos conscientemente, hagan que el profesor decida que debe tratar el error, entonces, tendrá que tomar otra serie de decisiones relacionadas con cuándo (inmediatamente, al final de la producción o más tarde), quién (el profesor, otro estudiante, toda la clase o el mismo estudiante) y cómo hacerlo (ofreciendo distintos tipos de *input* al alumno, interviniendo de forma directa o indirecta, pidiendo o no que el estudiante

rehaga la producción o dando una respuesta afectiva o cognitiva) tal y como se refleja en la parte inferior de la figura 4.

Al margen del modelo de corrección oral, la mayoría de las propuestas presentan variables muy semejantes que deben valorarse en el momento de corregir producciones orales. R. Ribas y A. D'Aquino (2004: 52-74) comienzan por clasificar la corrección según el tipo de actividad (centrada en la forma o centradas en el mensaje), luego según la persona que corrige (corrección ajena iniciada por otros, corrección ajena iniciada por el propio hablante, autocorrección iniciada por otros, autocorrección iniciada por el propio hablante) y, por último, tras distinguir entre intervención directa e indirecta, recogen las siguientes técnicas de corrección:

- No corregir
- Dar la forma correcta
- Comentarios metalingüísticos
- «Tirar de la lengua»
- Llamada de alerta
- Repetición y paráfrasis
- Solicitar aclaraciones
- Recapitulación
- Gestos

La corrección de la producción escrita es la que tradicionalmente ha recibido más atención, sobre todo, la corrección de los aspectos formales. Sin embargo, el desplazamiento del interés hacia el contenido del mensaje ha supuesto también un cambio en el objeto de la corrección escrita, que se ha dirigido también hacia aspectos como el significado, la coherencia general o la adecuación a la situación comunicativa (M. L. Coronado, 2005: 43-47). Asimismo se ha realzado el valor de algunas prácticas, como la reformulación, la retroalimentación o los comentarios, en detrimento de otras, como la corrección resolutive.

R. Ribas y A. D'Aquino (2004: 81-90), siempre teniendo en cuenta las características y objetivos de la actividad, distinguen varias técnicas según la persona que corrija. El profesor puede utilizar los siguientes procedimientos:

- Corrección evidenciadora: el profesor marca el error, pero no ofrece soluciones.
- Corrección resolutive: se marca el error y proporciona la solución correcta.
- Corrección clasificatoria: el profesor señala y clasifica los errores según criterios previamente establecidos y conocidos por los alumnos y devuelve el texto al estudiante para que trabaje en él.
- Corrección mixta: combina la resolutive y la clasificatoria.

Los alumnos pueden intervenir en la corrección ya sea en correcciones colectivas (se presenta un texto con errores en clase y se trabaja con él de forma que participe todo el grupo), en pareja o en pequeños grupos, cruzadas (se intercambian los textos de alumnos) o autocorrecciones (*ibídem*: 91-103).

Como resultado de su estudio sobre los errores de estudiantes de L1 serbio en ELE⁹¹, I. Santos (1993: 121-122) nos ofrece una serie de propuestas de actuación concreta para corregir los errores de la expresión escrita centradas en la atención a lo formal:

- a) Elaborar listas de frases incorrectas extraídas de las redacciones y presentarlas a los alumnos para que reflexionen sobre los errores.
- b) Escribir la frase correcta junto a la incorrecta y anotar la regla incumplida.
- c) Elaborar una lista de reglas incumplidas.
- d) Trabajar en grupo con las frases incorrectas y hacer que propongan correcciones.
- e) Corregir las redacciones señalando la categoría del error, pero sin la forma correcta, para que sea el alumno el que encuentre la solución.

También enumera una serie de técnicas generales para la corrección de errores en el aula (*ibídem*: 104):

⁹¹ Veánse algunas propuestas de corrección de errores en ELE en I. Santos (1993), S. Fernández (1997), G. Vázquez (1999), R. Ribas y A. D'Aquino (2004), M. L. Coronado (2005).

- a) Enseñar el aspecto gramatical que provoca el error desde otro punto de vista.
- b) Anotar los errores y ponerlos en común para que los alumnos reflexionen sobre ellos.
- c) Desarrollar el sentido crítico del estudiante haciendo que escuche su propio discurso previamente grabado.
- d) Hacer que los estudiantes detecten los errores de sus compañeros.
- e) Hacer hincapié en los errores característicos de un grupo.
- f) Pedir a los alumnos que reflexionen sobre las reglas incumplidas y que las expliquen a sus compañeros.

Como ya se ha indicado, para lograr el objetivo de «corregir para aprender», G. Vázquez (1999: 64-65) indica que es necesario tener en cuenta, no solo el nivel del estudiante (no se adoptan los mismos criterios de corrección en los cursos iniciales que en los avanzados), sino también el objetivo y las motivaciones de su aprendizaje. La corrección debe ser selectiva, en el sentido de que se debe tratar en primer término el material que se ha trabajado explícitamente en clase. En cuanto a qué, cómo y cuándo corregir, G. Vázquez (1999: 44) establece la siguiente jerarquía:

Primero...

las reglas
 los errores globales
 los errores permanentes
 los errores residuales
 los errores colectivos
 los de congruencia

Entre principiantes

los interlinguales

En los cursos avanzados

los intralinguales

En los niveles intermedios

los inter e intralinguales
 fosilizables

Después...

los casos particulares
 los locales
 los transitorios
 los actuales
 los individuales
 los idiosincrásicos

los intralinguales

los fosilizados

los inter e intralinguales fosilizables
 y transitorios

Además nos presenta una serie de instrumentos de gran utilidad, como son una serie de criterios para la evaluación de distintos tipos de producciones orales y escritas, unas gráficas para la observación y seguimiento del alumno, propuestas de anotaciones gráficas para la corrección escrita, una hoja «reduce-errores» y una gramática mínima de errores. Todos estos resultan extremadamente útiles en el aula, tanto para el profesor (por ejemplo, las gráficas de observación o la gramática de errores) como para el alumno (la hoja «reduce-errores» o las anotaciones de las correcciones). Estas herramientas están elaboradas para estudiantes de ELE cuya L1 es el alemán, no obstante, se pueden aplicar a distintos grupos modificando, por ejemplo, la hoja «reduce-errores» o la gramática de errores e incluyendo en ellas los errores característicos del grupo. Otros trabajos más recientes de esta misma autora, enmarcados en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, proponen talleres de reparaciones para realizar dentro y fuera del aula en los que será necesario proporcionar una serie de recursos (diarios, cuadernos de aprendizaje, cuestionarios, etc.) que permitan a los aprendientes evaluar su aprendizaje y reparar sus errores (G. Vázquez, 2005, 2009b).

Por último, cabe mencionar cómo se recogen todas estas cuestiones en el *MCER*. En cuanto a la actuación ante los errores y las faltas, el *MCER* (2002: 154) se limita a enumerar los siguientes criterios de corrección sin manifestar preferencia por ninguno de ellos:

- a) El profesor debe corregir inmediatamente todos los errores y faltas.
- b) Se debe fomentar la corrección por parte de los compañeros.
- c) Se deben señalar y corregir cuando no se interfiera en la comunicación.
- d) No solo hay que corregir, sino también analizar y explicar.
- e) No se deben tener en cuenta las faltas, pero los errores sistemáticos se deben erradicar.
- f) Solo se deben corregir los errores cuando estos interfieran en la comunicación.
- g) Hay que aceptar los errores como parte de la interlengua y, por tanto, no se deben tener en cuenta.

Sobre el uso que se puede hacer de la observación y el análisis de los errores, el *MCER* destaca su utilidad en la planificación de la enseñanza y de los cursos y en la valoración y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

En resumen, la corrección de los errores, que hasta hace poco estaba exclusivamente en manos del profesor, se está incorporando paulatinamente al trabajo de clase, haciendo que el aprendiente también se implique en la labor. Además, cada vez son más las investigaciones que tratan de ofrecer técnicas o instrumentos para guiar esta tarea, y evitar así que las decisiones sobre qué, cuándo y cómo corregir dependan en su totalidad del arbitrio del profesor, que puede que no haya recibido ninguna formación específica en este terreno y su actuación dependa fundamentalmente de su actitudes y creencias sobre la enseñanza/aprendizaje de L2 y de su experiencia en el aula. Al margen de las actuaciones particulares que se pueden llevar a cabo para que los resultados de la corrección sean los esperados, y que deben contar con todas las variables presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2, es conveniente destacar algunas pautas generales (R. Ribas y A. D'Aquino, 2004: 47):

- La corrección tiene que ser clara, no debe ser ambigua.
- La corrección debe respetar la personalidad y sensibilidad del alumno.
- La corrección no es un castigo.
- La corrección no debe poner nunca en evidencia al alumno delante de otras personas.
- La corrección debe ser adecuada a la capacidad del alumno.
- La corrección debe ser adecuada a la metodología y a los objetivos de las actividades.
- La corrección es una interacción entre docente y alumno y, como tal, está regida por las normas de cortesía.

4. CONCLUSIONES

La integración del error en el proceso de aprendizaje es una de las grandes aportaciones del AE. En su aplicación a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras la distinción entre distintos tipos de errores ha resultado imprescindible para la elaboración de materiales más adecuados para la enseñanza, así como para acometer la corrección de los mismos con un mayor conocimiento de las causas que los provocan y con mejores instrumentos para subsanarlos.

La concepción del error como hecho característico de la IL del aprendiente lleva directamente a su valoración dentro de esa IL y no dentro del sistema general de la lengua que se está aprendiendo. Por ello, uno de los factores fundamentales que se deben tener en cuenta al valorar los errores y al programar actividades para tratarlos es el nivel del estudiante, es decir, su IL en ese preciso momento. Un análisis de los errores de un principiante puede dar un resultado muy limitado, ya que su competencia es mínima y los errores solo reflejarán su escaso conocimiento de la L2 y su asimilación o no de las estructuras básicas presentadas en el aula. Por tanto, para que los errores nos informen sobre la evolución del proceso de aprendizaje deberán evaluarse después de que el alumno haya adquirido una competencia elemental. Como hemos visto, el tipo de errores que cometen los estudiantes en cada fase es distinto, por lo que se requerirán actividades diferentes para su corrección. Mientras que en los niveles intermedios la constante reelaboración del sistema de IL provocará la mayoría de los errores, en niveles avanzados, en los que la IL es más estable, los problemas se centrarán en los errores ya fosilizados.

En cuanto a la norma que se debe tener presente en la detección y valoración de errores, creemos que debe ser flexible y capaz de abarcar las distintas variantes que producen las distintas situaciones comunicativas (relacionadas con el nivel del estudiante, el contexto del aula, los objetivos y tipos de curso y actividades, etc.). La aplicación de la norma académica de forma rigurosa nos llevará a identificar errores que también comenten los hablantes nativos de esa lengua e impedirá explicar estructuras propias de determinadas variantes. En el caso del español, aunque son muchas sus variantes; parece haber acuerdo sobre la existencia de una norma general, *supranorma*, que subyace a todas ellas, y a la que podríamos acudir en casos dudosos. Tampoco podemos olvidar que cada hablante posee una variante propia y,

como hablantes, los profesores de segundas lenguas también. Así que podríamos decir que cada profesor tiene su norma, en el sentido de que la idiosincrasia de su formación como profesional y su experiencia vital (en una comunidad determinada, que habla una variante concreta) le conceden una percepción única de la lengua.

Al valorar la gravedad de los errores deben considerarse, al menos, dos tipos de criterios, los que se refieren a la gramaticalidad y los que se refieren a la aceptabilidad en sentido amplio (comprensibilidad, adecuación, etc.) de una producción. Dependiendo de la actuación del aprendiente y del objetivo de la locución podrán estimarse prioritarios unos u otros. Por ejemplo, cuando el estudiante intenta establecer o mantener la comunicación con un interlocutor, se considerarán más graves los errores que impidan o dificulten esa comunicación. Sin embargo, en actividades en el aula centradas en lo formal que tengan como objetivo la práctica de determinada estructura, serán más graves los errores que afecten a la gramaticalidad. En cualquier caso, no hay que olvidar que la lengua es un instrumento de comunicación y, por tanto, la comunicación debe ser el objetivo último.

La variedad en las clasificaciones de errores muestran que no hay una uniformidad de parámetros. En líneas generales, cada autor crea su propia taxonomía de errores en función de los objetivos y resultados de su investigación, combinando diferentes criterios. Dentro de la tipología de los errores nos parece fundamental la distinción entre errores intralinguales e interlinguales, así como la utilización de criterios capaces de identificar errores en estructuras aparentemente bien formadas, pero inaceptables en un contexto determinado, es decir, la inclusión de parámetros comunicativo-pragmáticos al elaborar una tipología de los errores.

Por lo que se refiere a la corrección de errores, hemos repasado algunas de las propuestas teóricas más significativas en el ámbito del ELE y estamos de acuerdo con las voces que defienden que corregir debe servir para aprender y, por ello, deben implicarse en la corrección tanto los alumnos como los profesores. Los primeros, utilizando su competencia, activarán estrategias para corregir sus propios errores y para mejorar el conocimiento del sistema lingüístico que están aprendiendo; los segundos han de ser capaces de activar esos mecanismos en el alumno y de mostrarle que, puesto que los errores no son elementos negativos, la corrección tampoco es una marca de fracaso, ni un castigo. La utilización de algunas de las técnicas que se han

presentado, como la hoja «reduce-errores» o las gramáticas de errores, puede ser extremadamente fructífera en el aula ya pueden emplearse en dos fases: en la primera pueden servir para predecir los errores, mientras que en la segunda pueden emplearse para evitar y corregir errores. El trabajo en el aula debe incorporar estos instrumentos e integrar las labores de corrección en el resto de actividades, haciendo que el estudiante utilice la corrección como una estrategia más de aprendizaje. En última instancia, la corrección, como parte de este proceso de aprendizaje, debe contar también con todas las variables que intervienen en él y, por ello, es fundamental la coherencia entre las intenciones y propuestas didácticas y el tratamiento del error, en el contexto de los objetivos del curso (R. Ribas y A. D'Aquino, 2004: 78-79).

En síntesis, nuestra actitud ante el error parte de la convicción de que es un factor fundamental en el proceso de aprendizaje y debe ser tratado como tal. Cuanta más información poseamos sobre los errores que cometen los aprendientes de segundas lenguas, en mejores condiciones estaremos para identificar qué errores son transitorios y desaparecerán, sin terapia, con el desarrollo normal del aprendizaje y cuáles requerirán una atención especial para evitar que se fosilicen. Además, el empleo de materiales que ayuden a reflexionar sobre los errores nos implicará a todos, estudiantes y profesores, en el proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO III

LA TRANSFERENCIA

1. EL CONCEPTO DE TRANSFERENCIA

1.1. Algunas cuestiones previas

A lo largo de los capítulos precedentes nos hemos referido en varias ocasiones al término *transferencia*: en primer lugar, como concepto central del AC asociado, o incluso confundido, con el de *interferencia*; después, en el marco del AE se apunta la transferencia, tanto la lingüística como la de instrucción, como posible causante de errores; y ya en los estudios de IL, se destaca la complejidad del concepto y se relaciona con otros fenómenos como la fosilización y la utilización de estrategias.

La noción de *transferencia* ocupa un lugar destacado en los estudios de IL e incluso algunos autores la consideran la quintaesencia de la investigación en este campo⁹² por lo que son innumerables los trabajos dedicados a este proceso⁹³, tanto desde el punto de vista de la influencia que puede ejercer la L1⁹⁴, como la que pueden ejercer otras L2 aprendidas previamente (L3)⁹⁵. Precisamente debido al gran interés que ofrece el tema hay importantes variaciones en la definición del concepto y en los fenómenos que abarca ya que, como señala L. Selinker (1992: 208), el término *transferencia* cubre numerosos comportamientos, procesos y restricciones en los que interfiere tanto el *input* de la L2 como los universales lingüísticos. Así pues, la aparición de formas de la L1 en la L2 del aprendiente o la congruencia estructural no son suficientes para la identificación de la transferencia y se hace necesario ampliar su ámbito de estudio.

D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 94-105) han llamado la atención sobre los diferentes fenómenos que envuelve el término y sobre cómo algunos investigadores reservan *transferencia* para los casos de incorporación de rasgos de la

⁹² L. Selinker (1992) le dedica un capítulo titulado «The quintessential CA/IL notion: Language transfer».

⁹³ Algunos de ellos son: L. Selinker (1969, 1972, 1984, 1992), B. Taylor (1975), E. Kellerman (1977, 1978, 1995, 2000), F. Eckman (1977, 2004), H. Zobl (1980, 1992), S. Gass y L. Selinker (eds.) (1983, 1992), E. Kellerman y M. Sharwood-Smith (eds.) (1986), H. Ringbom (1987, 1992, 2006, 2007), T. Odlin (1989, 2003, 2006), S. Gass (1992), S. Jarvis (2000), H. D. Brown (2000), J. Cenoz *et al.* (eds.) (2001), A. Chan (2004), N. Jiang (2004), E. H. Jung (2004), J. D. Martínez Aguado (2004), J. Arabski (ed.) (2006), S. Jarvis y E. Pavlenko (2008), G. De Angelis y J. M. Dewaele (2011).

⁹⁴ Puede verse un breve repaso sobre el papel de la LM y la transferencia en los estudios de IL en M. Baralo (2004).

⁹⁵ Veánse entre otros: J. Cenoz *et al.* (eds.) (2001) y G. De Angelis y J. M. Dewaele (2011).

L1 en la IL y han adoptado el término *influencia lingüística* para otros. Se trata de un término teóricamente más neutro que hace referencia a toda una serie de hechos relacionados con el contacto de lenguas, entre los que se incluyen la interferencia, la transferencia positiva, la omisión, los préstamos, la sobreproducción y los aspectos de pérdida de la lengua relacionados con la L2.

T. Odlin (1989: 25-47) plantea cuatro tipos de problemas en el estudio de la transferencia: de **definición**, de **comparación**, de **predicción** y de **generalización**. En primer lugar, existen problemas de **definición** ya que la noción de *transferencia* del AC, derivada del conductismo, asume este fenómeno como una simple consecuencia de los hábitos de la L1; mientras que la idea de *influencia interlingüística* se aleja de la concepción conductista de la ASL. El uso del término *interferencia* también contribuye a la confusión, por lo que es importante destacar que este remite exclusivamente a la transferencia negativa. Esta investigadora considera que la transferencia no es solo una recaída en la L1, ni tampoco la influencia de esta, ya que también puede servir como estrategia o puede favorecer el aprendizaje en el caso de lenguas afines y además pueden interactuar con otras influencias. Teniendo en cuenta estas limitaciones, propone la siguiente definición:

Transferencia es la influencia resultante de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que haya sido adquirida (quizá imperfectamente) previamente. (La traducción es nuestra)

T. Odlin (1989: 27)

El segundo tipo de problemas deriva del hecho de que el estudio de la transferencia dependa de las comparaciones entre lenguas que aporta el AC. Por un lado, la adecuación descriptiva y teórica de estas comparaciones debería revisarse ya que, aunque el AC proporciona información muy útil sobre las lenguas que contrasta, en muchas ocasiones carece de criterios que garanticen la mencionada adecuación. La aplicación del formalismo chomskiano al AC podría ayudar a solventar esta cuestión según T. Odlin (*ibidem*: 29). Por otro, la excesiva idealización de las lenguas comparadas también puede distorsionar el análisis al no tener en cuenta las distintas variantes de estas. Además, la asunción del AC de que *diferencia* lingüística equivale a *dificultad* ha llevado a ignorar similitudes entre lenguas que también suponen dificultades. Así, «un completo desarrollo del AC debería incluir una

adecuada jerarquía de dificultades [...] que debería valorar, entre otros, aquellos casos en los que las similitudes entre las lenguas demuestran ser más problemáticas que las diferencias» (la traducción es nuestra) (*ibidem*: 30). Por último, son pocos los AC que han considerado la interacción e interdependencia de los subsistemas lingüísticos y sus efectos en la transferencia.

También hay variaciones notables en los factores que se enumeran en las comparaciones interlingüísticas que se han realizado. En este sentido, la distancia lingüística plantea problemas entre los elementos estructurales y no estructurales que se valoran. Mientras que pueden establecerse medidas objetivas de la distancia lingüística entre lenguas mediante la comparación de rasgos estructurales, los juicios subjetivos de los aprendientes sobre esta distancia pueden variar considerablemente y ser de gran importancia para la transferencia. Como han señalado otros investigadores (E. Kellerman, 1977, 1995, 2000; H. Ringbom, 1987, 2006), la similitud interlingüística entre la L1 y la L2 es lo que subyace a la transferencia y depende de lo que son capaces de percibir los aprendientes y de lo que asumen sobre la relación de semejanza entre las dos lenguas o de sus expectativas sobre el funcionamiento de la L2. En otras palabras, los aprendientes pueden percibir semejanzas, semejanzas y diferencias y pueden también asumir o no que los procedimientos y sistemas de las dos lenguas son semejantes, independientemente de los resultados de la comparación objetiva entre ellas.

Por otro lado, se debe tener en cuenta la actuación de varios grupos con distintas lenguas nativas para la adecuada identificación de la transferencia negativa y de la positiva, ya que algunos fenómenos son característicos solo de los hablantes de determinada lengua pero otros afectan a hablantes de diferentes lenguas nativas. El estudio de varios grupos permite también reconocer hechos debidos a la transferencia de instrucción y a los diferentes modelos de aprendizaje asociados a diferentes experiencias en sus lenguas nativas (T. Odlin, *ibidem*: 33-34).

El tercer tipo de problemas tiene que ver con las **predicciones** del AC.

Lo que se considera una predicción está frecuentemente basado en datos sobre las actuaciones de los aprendientes ya conocidos para el lingüista que ha interpretado esos datos con ayuda de comparaciones interlingüísticas. (La traducción es nuestra).

T. Odlin (1989: 35)

Es decir que se trata de explicaciones más que de predicciones, lo cual no anula su valor ya que estas son también cruciales para entender los fenómenos de transferencia.

Finalmente, según T. Odlin, se plantean algunos problemas sobre la validez de las **generalizaciones** sobre la transferencia (*ibidem*: 43-47). Estos se relacionan más con las distintas aproximaciones teóricas al lenguaje que con la cuestión de la transferencia concretamente. El estudio de los universales del lenguaje, el establecimiento de diferentes tipologías lingüísticas y las asunciones que conllevan subyacen a la comprensión e interpretación de las influencias interlingüísticas. En este sentido, el análisis tipológico puede contribuir de tres formas al estudio de la transferencia: puede servir para establecer las bases de la distancia lingüística, puede favorecer el estudio de la transferencia en términos de influencias del sistema y puede ayudar a entender la relación entre transferencia y secuencias de desarrollo. Además la identificación de rasgos tipológicamente comunes ofrecerá claves sobre preferencias universales en la estructura lingüística.

La paradoja que apunta la siguiente afirmación de T. Odlin (2006) revela sin duda que las investigaciones en este campo están muy lejos de ser concluyentes: «Ningún análisis contrastivo puede ser completo sin una teoría viable de la transferibilidad». (La traducción es nuestra) (T. Odlin, 2006: 26).

Dentro de las dificultades presentes en el estudio de la transferencia, hay que destacar la disparidad de opiniones sobre la influencia lingüística de la L1 en la IL de los aprendientes de L2, que según muchas investigaciones es escasa (T. Odlin, 2006: 23). S. Jarvis (2000: 246-248) resalta tres áreas en las que los resultados de las investigaciones son muy diversos:

1. El grado de influencia de la L1 en la producción de errores. Según los datos que recoge de R. Ellis (1985: 28-30), el índice de errores inducidos por la L1 fluctúa entre un 3% y un 51%⁹⁶.
2. La evolución de la influencia de la L1 según el nivel de conocimiento de la L2. En este campo, se suponen seis posibles sentidos en los que puede progresar esta influencia, todos ellos apoyados en los resultados de varios

⁹⁶ S. Fernández (1997: 16) también subraya las diferencias entre porcentajes, aunque sus datos oscilan entre el 3% y el 33%.

estudios: puede disminuir o aumentar a medida que aumenta el conocimiento de la L2, puede permanecer constante, puede disminuir o aumentar al final pero no linealmente y puede estar presente continuamente y fluctuar, pero sin aumentar ni disminuir.

3. El efecto de la distancia lingüística. De los primeros trabajos de AC en los que se defendía que a mayor distancia lingüística, mayores posibilidades de transferencia, se pasó a postular que eran las similitudes y no las diferencias las que debían tomarse en consideración para el estudio de la influencia de la L1 sobre la L2. Más recientemente, se ha destacado que la transferencia puede deberse tanto a las diferencias como a las similitudes (E. Kellerman, 1995).

Así pues, parece necesario delimitar todo lo posible el campo en el que se debe llevar a cabo el estudio de este fenómeno y definir una metodología uniforme para ello. S. Jarvis (*ibidem*: 249) propone que el marco para la investigación de la influencia de la L1 debe constar, al menos, de tres componentes:

1. Una definición teórica neutra.
2. Una serie concisa y exhaustiva de los tipos de pruebas que deben considerarse.
3. Una lista de las variables externas que deben controlarse.

Nos encontramos de nuevo ante los grandes problemas del estudio de la transferencia: la delimitación del concepto y la heterogeneidad de la metodología utilizada.

Por último, es necesario destacar que habitualmente se ha tratado la transferencia valorando casi exclusivamente sus efectos en la producción de los aprendientes, mientras que es un fenómeno que afecta también a la comprensión, ya que esta precede al aprendizaje y necesariamente debe haber algún tipo de comprensión previa a la producción (H. Ringbom, 2006: 38). Aunque la transferencia en la comprensión ha sido poco estudiada, (K. Kilborn, 1989; *apud* H. Ringbom, 2006: 38), parece lógico creer que el aprendiente de L2 emplee algunos modelos de la L1 para enfrentarse a la interpretación de un enunciado de la L2.

1.2. Definición y características de la transferencia

Dos son las definiciones presentes en casi toda la bibliografía sobre el tema y también en casi todos los trabajos de ASL: la ya citada de T. Odlin (1989) y la de L. Selinker (1984, 1992).

Es mejor entender transferencia lingüística como un término que cubre toda una clase de comportamientos, procesos y restricciones relacionados con la influencia interlingüística, i.e., la influencia y el uso de conocimientos lingüísticos primarios, normalmente, conocimientos de la lengua nativa, pero no exclusivamente. Este conocimiento interfiere con el input de la lengua meta y con propiedades universales de varios tipos de forma selectiva para ayudar a construir la IL. (La traducción es nuestra)

L. Selinker (1992: 208)

Este texto refleja precisamente parte de los problemas que mencionábamos en el apartado anterior: el hecho de que *transferencia* sea un término tan amplio que cubre toda una serie de *comportamientos, procesos y restricciones* muestra la dificultad de acotar el fenómeno y los factores que intervienen en él.

R. Andersen (1983) considera la transferencia como un *filtro* que controla qué *input* de la L2 retiene el aprendiente y propone el *Principio de Transferencia a Algún Lugar* (*Transfer to Somewhere Principle*), según el cual la transferencia tiene lugar sobre todo cuando la L1 y la L2 están relacionadas tipológicamente pero además son necesarias otras condiciones:

La transferencia solo puede funcionar en conjunción con otros principios operadores que guíen a los aprendientes y usuarios en la selección de las formas lingüísticas para expresar el significado deseado. (La traducción es nuestra)

R. Andersen (1983: 180)

Sin embargo, E. Kellerman (1995: 137), con su *Principio de Transferencia a Ningún Lugar* (*Transfer to Nowhere Principle*), defiende que puede haber transferencia cuando no hay similitud entre la L1 y la L2. Esta transferencia, entre lenguas sin relación de similitud, puede manifestarse en las asunciones sobre el

funcionamiento de los sistemas por parte de los aprendientes, ya que pueden suponer que estos operan de forma parecida (H. Ringbom, 2006: 41).

Vinculada muy íntimamente a otras cuestiones centrales de la ASL aparece la transferencia en el *Principio de los Efectos Múltiples* (PEM) propuesto por L. Selinker y U. Lakshamanan (1992) para la explicación de la fosilización⁹⁷:

Primero definimos el Principio de los efectos múltiples A (PEM) como sigue:

(1) Cuando dos o más factores actúan en tándem, hay mayor posibilidad de estabilización de formas de la IL que conducen a la posible fosilización. [...]

(2a) Principio de los efectos múltiples Bi: forma débil:

La transferencia lingüística es un co-factor privilegiado dentro del marco de efectos múltiples.

(2b) Principio de los efectos múltiples Bii: forma fuerte:

La transferencia lingüística es un co-factor necesario dentro del marco de efectos múltiples. (La traducción es nuestra)

L. Selinker y U. Lakshamanan (1992: 198)

A pesar de estas dos versiones (2a, 2b) del PEM en las que interviene la transferencia, los autores se manifiestan claramente a favor de la segunda (2b) al afirmar que, en todos los casos en los que actúa este principio, la transferencia parece estar implicada. Así pues, aunque el planteamiento subyacente al *Principio de Transferencia a Algún Lugar* y al de los *Efectos Múltiples* es opuesto, ambos coinciden en otorgarle un lugar destacado a la transferencia.

En una línea cercana a la de R. Andersen (1983), J. Schachter (1992) defiende que la transferencia no es un proceso, sino una *restricción* sobre el tipo de hipótesis que el aprendiente puede hacer sobre la L2. Estas restricciones no están impuestas exclusivamente por la L1, sino por todo el conocimiento previo, que abarca además del conocimiento de la L1, información sobre otras lenguas conocidas, el conocimiento parcial de la L2 y las expectativas sobre esa L2. Uno de los problemas que ofrece esta definición se refiere a la noción de *restricción* en sí misma, ya que puede ser cualquier cosa que evite que el aprendiente perciba una similitud o sea

⁹⁷ Sobre la fosilización véase I.3.3.2.

capaz de determinar si esa similitud puede resultarle útil, o incluso puede afectar a capacidades cognitivas generales o a principios del lenguaje (T. Odlin, 2003: 454).

Al margen de que la consideración estricta de la transferencia como restricción o filtro, podemos considerar que existe algún tipo de restricción sobre lo que se puede transferir y lo que no, aunque no parece sencillo predecirlo. En este sentido, puede entenderse como un fenómeno de selección, según el cual se usa la información de la L1 en la formación de estructuras de la IL de forma selectiva, teniendo en cuenta que algunas estructuras de la L1 son más transferibles que otras (L. Selinker, 1992: 207). Una de las teorías más extendidas que justifica la mayor transferibilidad de determinados rasgos se basa en la *Hipótesis del Mercado Diferencial* (HMD) de F. Eckman (1977). Como se ha señalado anteriormente (I.1.1.), su tesis supone que las estructuras no marcadas, o menos marcadas, de la L1 tienden transferirse, mientras que las marcadas no.

En cuanto a las restricciones que se han propuesto a la transferibilidad de estructuras o elementos específicos, como por ejemplo el orden de palabras, las expresiones idiomáticas o algunos afijos, las pruebas empíricas no parecen ser concluyentes, aunque esto no significa que no existan restricciones (T. Odlin, 2006: 24-25).

Conviene también recordar la noción de homiofobia (I.1.1) de E. Kellerman (1978, 2000) para explicar cómo los aprendientes pueden no hacer uso de las similitudes entre la L1 y la L2, según su percepción de la distancia lingüística entre las dos lenguas y de lo que es o no transferible, dicho de otro modo, pueden evitar determinadas formas de la L2 parecidas a las de la L1 ya que consideran que, debido a la distancia entre las dos lenguas, es imposible que esas formas sean coincidentes. Desde este punto de vista, al tomar decisiones sobre lo que se puede transferir, el aprendiente es un participante activo del proceso.

Partiendo de la idea de que es la similitud, y no la diferencia, lo que está detrás de la noción de transferencia, y de que lo fundamental no es la similitud objetiva entre las lenguas, sino la que perciben o asumen los aprendientes en las distintas situaciones, H. Ringbom (2006: 38) la define así:

Ahora, percibida o asumida, la similitud interlingüística es lo que subyace al concepto de transferencia, que, en términos generales, significa un proceso a través del cual el aprendiente hace uso de recursos lingüísticos diferentes a su conocimiento de la lengua en la que tiene lugar la comunicación. (La traducción es nuestra)

H. Ringbom (2006: 38)

Todo esto supone que cualquier intento de definir el fenómeno adecuadamente debe tener en cuenta la influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2 en su sentido más amplio, es decir, que debe tener presente que esta influencia puede no estar relacionada estrictamente con hechos lingüísticos y concernir también a otro tipo de conocimientos previos o percepciones subjetivas del aprendiente.

Sin duda, la mayoría de los autores que se han acercado a la transferencia han identificado sus rasgos más destacados; sin embargo, no es fácil obtener una visión uniforme del fenómeno y, menos aún, una definición clara que sirva como referencia y punto de partida de todas las investigaciones. Así, S. Jarvis (2000: 250) recoge cuatro enfoques fundamentales en los estudios de la transferencia:

1. La transferencia como *proceso* de identificación interlingüística (T. Odlin, 1989).
2. La transferencia como *restricción* de las hipótesis de los aprendientes (R. Andersen, 1983; J. Schachter, 1992; L. Selinker, 1992).
3. La transferencia como *estrategia* de compensación ante el insuficiente dominio de la L2 (S. P. Corder, 1983, S. Krashen, 1983; J. M. Meisel, 1983).
4. La transferencia como *resultado inerte* (en el sentido de no reactivo, ni dinámico) del sistema conceptual compartido subyacente a las estructuras de la L1 y de la IL (S. Jarvis, 1998; A. Pavlenko, 1997; E. Kellerman, 1996, D. Slobin, 1993).

Como paso previo para unificar el marco metodológico, S. Jarvis (2000), que prefiere el término *influencia lingüística*, propone la siguiente definición:

Influencia de la L1 se refiere a cualquier caso de los datos del aprendiente donde se muestre que existe una correlación estadísticamente significativa (o relación de probabilidad) entre algunos rasgos de la actuación de los aprendientes en la IL y su experiencia con la L1. (La traducción es nuestra)

S. Jarvis (2000: 252)

Esta concepción destaca no solo la importancia de dos factores fundamentales, la experiencia con la L1 y el comportamiento en la IL, sino sobre todo la trascendencia de la relación entre estas dos variables que, además, debe ser *estadísticamente significativa*. De nuevo, este autor reivindica la necesidad de contar con datos basados en pruebas rigurosas para la identificación de la transferencia.

Desde nuestro punto de vista, cualquier definición de transferencia debe abarcar un amplio abanico de fenómenos relacionados no solo con la influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2, sino también de otras lenguas aprendidas previamente. Además, las manifestaciones de esa influencia deben ser significativas, no solo estadísticamente, como señala S. Jarvis, sino también en su trascendencia en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, entendemos que la actuación de los aprendientes en una L2, o L3, refleja no solo su experiencia en la L1, o en otras lenguas, sino todo lo que rodea el proceso de aprendizaje, su experiencia vital y su conocimiento del mundo y, muy especialmente, su percepción de la relación entre la lengua que está aprendiendo y las que ha aprendido previamente. Por todo ello, la transferencia, positiva o negativa, puede aparecer en la utilización de estructuras lingüísticas, en los modelos de aprendizaje, en usos sociales, etc., es decir, en todo lo que tiene que ver con la situación comunicativa, ya que el aprendizaje de una lengua no es un proceso aislado del resto de la experiencia del individuo. Por último, aunque se han estudiado básicamente las manifestaciones de la transferencia en las producciones de los aprendientes, no debemos olvidar que esta afecta tanto a los procesos de comprensión como a los de producción.

2. METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSFERENCIA

2.1. La L1 y la L2 como variables grupales en el estudio de la transferencia

Como se ha señalado en los apartados anteriores, los resultados de las investigaciones sobre la transferencia son muy dispares, lo cual es consecuencia del gran número de fenómenos que abarca y la heterogeneidad en la metodología empleada. Dos son los métodos más importantes (T. Odlin, 2003: 445): el primero, utilizado por L. Selinker, se basa en la comparación del uso de alguna estructura en particular en la L1 y en la IL; el segundo, seguido entre otros por R. Mesthrie y T. Dunne (1990), observa la actuación de hablantes con diferentes L1 en el uso de estructuras de la L2 presentes en una de las L1 pero no en otras. La primera opción permite examinar los efectos de la transferencia en la IL de hablantes con una L1 común; la segunda, destaca la diferencia de comportamiento de aprendientes con L1 distintas. S. Jarvis (2000: 253) menciona una tercera posibilidad: el estudio de las similitudes en el uso de una L2 por parte de hablantes de diferentes L1. No obstante, destaca la distinción entre el fenómeno en sí y sus posibles efectos:

Mi suposición es que la influencia de la L1 es un fenómeno subyacente unitario (o un conglomerado de procesos, restricciones y posibilidades interconectados) [...] que produce tres efectos externos separados que pueden ser investigados directamente. (La traducción es nuestra)

S. Jarvis (2000: 253-254)

Así pues, según este autor, para lograr una visión completa hay que valorar tres tipos de efectos de la transferencia y las condiciones en las que salen a la luz (*ibídem*: 254-255):

1. **La homogeneidad intragrupal en la actuación en la IL de aprendientes con una L1 común.** Por ejemplo, L. Selinker (1983) demuestra que el orden de palabras de las producciones de aprendientes de inglés cuya lengua nativa es el hebreo tiende a acercarse más al de la L1 que al de la L2. Los resultados de S. Jarvis (2000) también muestran niveles comparables de consistencia intragrupal, tanto en los grupos estudiados (aprendientes de

inglés con L1 finés y sueco respectivamente) como de los grupos de control, en la selección léxica. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esta homogeneidad puede alterarse en función de factores como la tarea o el objetivo comunicativo o el área lingüística observada y, sobre todo, de variaciones individuales que, por otra parte, pueden o no relacionarse con la influencia de la experiencia en la L1 de cada hablante. Diferencias en la edad, la personalidad, la aptitud, las actitudes, el nivel, otros factores sociales o las circunstancias de la investigación (tipos de prueba, estímulos que se presentan a los aprendientes, etc.) influyen en el comportamiento de cada hablante y pueden ocultar tendencias generales de determinado *intragrupo*⁹⁸. Así, la *homogeneidad intragrupal*, por sí sola, no es prueba suficiente para demostrar la transferencia de la L1, sino que debe sumarse a las pruebas relativas a los otros dos posibles efectos.

2. **La *heterogeneidad intergrupala* en la actuación en la IL de aprendientes con L1 distinta.** H. Ringbom (1987) comprueba una mayor tendencia de los aprendientes fineses a omitir el artículo en inglés que los aprendientes suecos. Este tipo de prueba tampoco es concluyente ya que puede no darse esa *heterogeneidad intergrupala*, es decir, grupos con distinta L1 pueden coincidir en su actuación en la IL o en la L2. Lo cual no demuestra que no haya transferencia ya que puede ocurrir que las diferentes L1 coincidan en esos usos o estructuras y que la influencia de la L1 funcione en la misma dirección en todos grupos. De nuevo, conviene contar con los otros dos efectos para verificar la transferencia.
3. **La *congruencia intragrupal* entre la actuación en la IL y en la L1 de aprendientes con una L1 común.** Este hecho sirve para demostrar el posible origen del primer efecto. En otras palabras, si se demuestra que hay un comportamiento homogéneo de los aprendientes con una misma L1 (*homogeneidad intragrupal*) y que determinada actuación coincide con la actuación en la L1, puede afirmarse la influencia de la L1. En cuanto al trabajo de L. Selinker (1983), que demuestra una tendencia homogénea de los hablantes de hebreo a un determinado orden de palabras en inglés,

⁹⁸ Sobre la variación individual Veánse entre otros L. W. Fillmore *et al.* (eds.) (1979), J. Giacobbe y M. A. Cammarota (1986), H. Kruse *et al.* (1987), T. Odlin (1989, 2003, 2006), R. Ellis (1994, 2012).

puesto que ese orden de palabras se corresponde con el de la L1, se justifica la hipótesis de que el comportamiento en la IL está causado por la L1. Del mismo modo, el trabajo de S. Jarvis (2000) constata que la selección léxica en inglés de sus grupos de aprendientes (fineses y suecos) tiende a los modelos de sus respectivas L1, más que a las de un hablante nativo. No obstante, la congruencia o no congruencia tampoco debe ser suficiente para identificar o descartar la transferencia. En ocasiones, se puede darse coincidencia en la actuación en la L1 y en la IL, pero puede haberla en la de L2 de hablantes de distinta L1 y también en la de nativos de esa L2; en estos casos, habrá que considerar otras causas que pueden estar relacionadas con los universales del lenguaje o con otros factores (edad, nivel, etc.).

Valorar adecuadamente estos tres tipos de hechos, sin duda, favorece el estudio de la transferencia y evita una inadecuada interpretación del fenómeno, basada únicamente en las similitudes en la actuación de los aprendientes en su L1 y en la IL. Por otro lado, también hay otras variables que afectan considerablemente al comportamiento de los estudiantes y, desde luego, a la influencia interlingüística.

2.2. Otras variables para el estudio de la transferencia

Además de la L1 y de la L2 implicadas en el proceso de aprendizaje, R. Ellis (1994: 315; *apud* S. Jarvis, 2000: 260) recoge nueve factores que influyen en la transferencia:

1. La edad
2. La personalidad
3. El tipo de tarea,
4. El área de uso de la lengua
5. El marcado de la lengua
6. El *prototipismo* de la lengua (*prototypicality*)⁹⁹
7. La distancia lingüística entre la L1 y la L2
8. Factores relacionados con el proceso de adquisición de una L2
9. Factores sociales.

⁹⁹ El *prototipismo* está relacionado con las percepciones de los aprendientes sobre el grado en que una estructura o significado es prototípico (central, universal) o no (periférico, específico) (S. Jarvis y A. Pavlenko, 2008: 187).

S. Jarvis (2000: 260) menciona también nueve variables que *idealmente* deben controlarse en toda investigación sobre la influencia de la L1:

1. La edad del aprendiente
2. Su personalidad, motivación y aptitudes lingüísticas
3. Su experiencia cultural, educativa y social
4. Su experiencia lingüística tanto en su L1 como en otras L2
5. El tipo y la cantidad de exposición a la L2
6. Nivel de dominio de la L2
7. La distancia lingüística entre la L1 y la L2
8. El tipo de tarea y el área de uso de la lengua
9. *El prototipicismo* de lengua y el marcado de los rasgos lingüísticos¹⁰⁰

La dificultad de examinar adecuadamente *todos* estos factores es evidente, ya que el investigador no siempre tiene a su alcance una información tan amplia, sobre todo en lo referente a cuestiones personales de los aprendientes. Aunque la personalidad, la formación cultural, el entorno social, etc. influyen en concreto en la transferencia y, en general, en el proceso de adquisición de L2, no siempre se dispone de datos y de un método conveniente para analizarlos y determinar su peso en un fenómeno como este. Muestra de ello es que el propio S. Jarvis reconoce que en su trabajo no se ha ocupado de la segunda categoría (personalidad, motivación y aptitudes lingüísticas).

T. Odlin (1989, 129-150) agrupa algunas de estas variables en tres tipos de factores no estructurales que pueden influir en la transferencia:

1. La variación individual
2. La edad de adquisición
3. La conciencia lingüística y el contexto social

Dado que los primeros estudios sobre transferencia surgen en el marco del AC, y este se basa en comparaciones colectivas y en descripciones lingüísticas idealizadas, todo lo relacionado con la variación individual se había ignorado. Entre

¹⁰⁰ Sobre la HMD de F. Eckman (1977) véase I.1.1. Sobre el marcado y la *prototipicidad*, véase S. Jarvis y A. Pavlenko (2008: 186-189).

las características personales que pueden interactuar en la transferencia destacan la personalidad, la aptitud para la imitación fonética, el nivel de dominio, las habilidades de lectura y escritura y otros factores sociales y pedagógicos relacionados con el aprendizaje, así como la motivación, la ansiedad, la empatía hacia la L2 y el contexto en sentido amplio (*ibídem*).

La **transferencia de instrucción**, que ya hemos mencionado (I.3.3.3), es uno de los efectos de esos factores pedagógicos. L. Selinker (1972) entiende que es uno de los cinco procesos situados en la estructura latente fundamentales para la adquisición de una L2. Se trata de un fenómeno relacionado de un modo general con los diferentes estilos de aprendizaje y concretamente con la experiencia de cada individuo durante su aprendizaje formal. Las actuaciones de estos pueden reflejar el modelo de enseñanza/aprendizaje propios de la cultura de la L1 y de la forma de enseñar/aprender una L2 en esa cultura, también enfoques universales en la enseñanza de segundas lenguas (materiales y procedimientos que siguen determinadas líneas metodológicas y que se extienden a la enseñanza de todas las L2) y, por supuesto, conductas y prácticas particulares derivadas de la experiencia personal durante el proceso de aprendizaje (relacionadas con el profesor, los materiales, la forma de plantearse el aprendizaje, la relación con la L2, las motivaciones personales, etc.).

Este tipo de transferencia puede manifestarse en la tendencia a utilizar o evitar formas o estructuras con las que los aprendientes están más o menos familiarizados, en la preferencia por determinado tipo de actividad o material, en la percepción de la facilidad o dificultad los problemas de la L2, etc. Por ejemplo, los resultados de nuestra investigación (véase X.1, X.2, X.3) muestran que algunos de los errores de los aprendientes encuestados tienen una clara relación con la transferencia de instrucción. Es el caso, por ejemplo, del mayor número de errores cometidos en la segunda parte de oraciones condicionales con apódosis coordinadas, que refleja que los estudiantes están acostumbrados a trabajar en el aula con estructuras fijas (prótasis + apódosis) y cuando esta se complica (prótasis + apódosis y apódosis) el número de errores aumenta considerablemente¹⁰¹.

¹⁰¹ Sobre este ejemplo véase VII.4.4 y VII.5.

En cuanto a la **edad**, ya se ha revelado la complejidad de este factor en relación con la ASL y con el papel de la L1 en este proceso¹⁰² y, por tanto, también en la transferencia. En términos generales, es difícil comparar los efectos de la transferencia en adultos y niños, ya que otros factores actúan simultáneamente (tipo de exposición, variación social, el subsistema lingüístico afectado, etc.), es decir, que son muchas las condiciones que varían en el contexto que rodea el aprendizaje de los adultos y de los niños. Por otro lado, las investigaciones tampoco son concluyentes y no todos suscriben la idea de que «cuanto más joven, mejor» será al adquisición de L2 y menor la influencia de la L1 (T. Odlin, 1989: 136-140; 2003: 467-471).

El **grado de dominio de la L2** es también un factor que puede interferir con la transferencia, sin embargo, como en muchos otros casos, la disparidad de los trabajos hace que sea muy difícil comparar y valorar sus resultados de forma global (S. Jarvis y E. Pavlenko, 2008: 202-204).

En el tercer grupo, T. Odlin menciona la **conciencia lingüística del aprendiente**, que incluye la percepción de la distancia lingüística entre la L1 y la L2, y otras circunstancias del entorno social como el prestigio de la L2 o de determinada variante o factores demográficos (por ejemplo, el número relativo de hablantes nativos y no nativos en una comunidad)¹⁰³ también pueden tener consecuencias en la transferencia. En un trabajo más reciente, destaca la importancia del componente afectivo y demuestra cómo este puede incluso afectar a la sintaxis, por ejemplo en el caso de la transferencia en construcciones de foco (T. Odlin: 2006).

Ninguna teoría de la transferibilidad puede ser totalmente satisfactoria sin una explicación viable de la relevancia de los factores afectivos. (La traducción es nuestra)

T. Odlin (2006: 26)

Los autores que han tratado el alcance de las valoraciones subjetivas de los aprendientes sobre la distancia interlingüística coinciden en que la transferibilidad de determinadas estructuras o elementos está íntimamente relacionada con esas percepciones y en que la similitud formal no es lo único que se debe tener en cuenta

¹⁰² M. Long (1990), D. Birdsong (1999), K. Hyltenstam y N. Abrahamsson (2003).

¹⁰³ T. Odlin (1989: 149) recoge de L. Selinker *et al.* (1975) los casos de transferencia en el francés de hablantes nativos de inglés de un programa de inmersión en Canadá.

(E. Kellerman, 1977; S. P. Corder, 1983, H. Ringbom, 1987, 2006, 2007; T. Odlin, 1989, 2003).

En general, el estudio de estas variables es importante para estimar adecuadamente la influencia de la L1 en la ASL, pero deben tratarse con cautela las conclusiones que se refieren a todos ellos ya que los resultados de las investigaciones no siempre son coincidentes, básicamente porque el objetivo, las condiciones y los métodos son muy diferentes.

En la propuesta de H. Ringbom (1987, 2006, 2007) estas percepciones subjetivas ocupan un lugar privilegiado. Como hemos señalado, su concepto de transferencia se basa en la noción de *similitud interlingüística*, más concretamente, en la similitud percibida o asumida por los aprendientes y en las diferentes relaciones de similitud que son capaces de establecer entre las dos lenguas y que se manifiestan en distintos contextos (H. Ringbom, 2006: 37):

1. El aprendiente es capaz de establecer una relación de similitud «uno a uno» entre una unidad de la L2 y otra unidad, generalmente de la L1.
2. El aprendiente puede relacionar las lenguas percibiendo tanto las similitudes como las diferencias.
3. El aprendiente no puede relacionar aspectos de la L2 con su conocimiento lingüístico previo, es decir, una relación cero.

Además hay que establecer, según este autor, otras distinciones significativas para el estudio de la transferencia (*ibidem*: 37-39). En primer lugar, la diferencia de transferibilidad de elementos o ítems concretos y del sistema en general. Según H. Ringbom, las expectativas de los aprendientes no son idénticas en esos casos, ya que, por un lado, son conscientes de que los elementos son diferentes en las distintas lenguas, pero, por otro, tienden a asumir que los sistemas subyacentes, y su funcionamiento, son esencialmente iguales en la L2 y en la L1, o en otras lenguas conocidas. También hay que destacar las oposiciones entre la similitud de forma y la de función y/o significado y entre los procesos de comprensión y de producción. Por último, no es igual la transferencia de una L1 a una L2, que de una L2 a una L3.

Así, se pueden enumerar cinco dimensiones de la similitud interlingüística importantes para la transferencia:

- *Similitud percibida o asumida vs. similitud «objetiva».*
- *Relaciones de similitud, diferencia y cero en ítems y sistemas.*
- *Similitud de formas vs. similitud de función/significado.*
- *Efecto de la similitud en la comprensión vs. efecto de la similitud en la producción. Similitud en la transferencia de L1 vs. transferencia de L2 en L3. (La traducción es nuestra)*

H. Ringbom (2006: 38-39)

Teniendo en cuenta todas estas dimensiones la transferencia puede tener lugar, tanto en la producción como en la comprensión, en distintos niveles (*nivel general, nivel de ítems y nivel de sistema*) y con distintos resultados (*transferencia positiva o transferencia negativa*). Por ejemplo, la transferencia general (*overall level*), basada en la percepción de similitudes interlingüísticas entre elementos individuales y entre los sistemas subyacentes de las dos lenguas, es especialmente evidente en la comprensión y suele tener resultado positivos; mientras que en el nivel de sistema (*system level*), se muestra más en la producción y suele conducir a la transferencia negativa (*ibídem*: 39-45).

En resumen, los distintos enfoques que hemos repasado ofrecen perspectivas muy interesantes que no son excluyentes. Creemos que para el estudio de la transferencia es fundamental una adecuada comparación de los dos sistemas lingüísticos, tal y como proponía el AC, pero también deben tenerse en cuenta tanto las manifestaciones grupales (diferencias y analogías entre grupos con L1 y L2 iguales y distintas) como las variaciones individuales y, desde luego, no se pueden olvidar las relacionadas con la sensibilidad lingüística del aprendiente y con el contexto de aprendizaje. Por último, la identificación de los efectos de la transferencia debe basarse en datos estadísticamente significativos, ya que, contando con un número tan alto de variables, podrían interpretarse como transferencia hechos concretos que pueden deberse también a otros fenómenos, procesos o restricciones, o simplemente a las condiciones de la situación comunicativa.

3. LA TRANSFERENCIA EN LOS DISTINTOS SUBSISTEMAS LINGÜÍSTICOS

Esas diferentes propuestas metodológicas para el estudio de la transferencia (III.2), no solo son consecuencia de las diferentes variables con las que se opera, sino también de los diferentes fenómenos estudiados en los diferentes subsistemas lingüísticos. Como vamos a ver, aunque la manifestación de la transferencia más patente se dé en el nivel fonético y fonológico, los efectos de la transferencia se manifiestan en todos los niveles, tanto en la producción como en la comprensión, y tanto de forma oral como escrita.

La transferencia lingüística afecta a todos los subsistemas lingüísticos, incluidos la pragmática y la retórica, la semántica, la sintaxis, la morfología, la fonología, la fonética y la ortografía. (La traducción es nuestra)

T. Odlin (2003: 437)

Sin embargo, resulta difícil establecer el grado relativo de incidencia la transferencia en cada uno de los subsistemas para determinar la importancia de esta en cada uno de ellos, ya que las unidades y el funcionamiento de cada uno de ellos tampoco son comparables. El fenómeno de inhibición hace que los aprendientes no produzcan determinadas estructuras sintácticas o determinadas unidades léxicas y, por tanto, impide el estudio del efecto de la transferencia en estas. Por el contrario, este fenómeno no se da en la fonología, ya que todos los fonemas son obligatorios y no pueden seleccionarse, como una palabra o una estructura sintáctica (J. Schachter, 1974; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 203-204). Esto significa que mientras la aparición de las unidades fonológicas es constante e inevitable en el uso de la lengua, la aparición de determinadas palabras o estructuras puede ser muy escasa en contraste con la de las primeras, por lo que comparar la importancia de la transferencia, por ejemplo, en casos como en la pronunciación de /r/ y en las construcciones de foco no parece posible (T. Odlin, 2003: 439-440).

Además de la transferencia estrictamente lingüística se ha destacado que otros tipos de transferencia también desempeñan un papel importante en la adquisición de L2, como la transferencia cultural y contextual (L. Selinker, 1992: 233,) y la transferencia discursiva y pragmática (T. Odlin, 1989: 48-69). A continuación,

repasaremos brevemente algunas de las cuestiones específicas de los diferentes niveles lingüísticos.

3.1. La transferencia fonética y fonológica

Tal y como afirma T. Odlin (*ibidem*: 112) «hay pocas dudas de que la fonología y la fonética de la lengua nativa son un poderosa influencia en la pronunciación de una segunda lengua» (la traducción es nuestra) y, precisamente por ello, es necesario explicar cómo la L1 ejerce esa influencia.

J. Llisterri (2014) presenta los modelos que se han utilizado para el estudio de la interferencia fonológica y nos recuerda que los primeros trabajos que apuntan a esta como responsable de las dificultades de la pronunciación de una L2 son los de E. Polivanov (1931) y N.S. Trubetzkoy (1939). El primero de estos modelos se basa en las nociones de *criba fonológica* y de *sordera fonológica*. N. S. Trubetzkoy (1939: 46)¹⁰⁴ compara el sistema fonológico de cada lengua con una criba en la que quedan únicamente las marcas fónicas pertinentes para cada lengua, explica el acento extranjero, ya que «los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la *criba* fonológica de la propia lengua». Mientras que R. Renard (1971), y otros seguidores del método verbo-tonal para la enseñanza de la pronunciación de L2, supone que los hablantes de una L1 son incapaces de percibir determinados los sonidos de otras lenguas (*sordera* fonológica) y, por tanto, tienen problemas en su producción.

Un segundo modelo se basa en la *identificación interlingüística* y en la clasificación equivalente de los fonemas (*op. cit.* J. Llisterri). Así, los aprendientes de una L2 establecen equivalencias entre los sonidos de la L1 y de la L2, lo cual puede producir errores debido a una equiparación errónea entre ellos. La hipótesis de la *percepción categorial del habla* (J. E. Frege, 1987, 1991, 1995) supone que los hablantes de una lengua son capaces de identificar categorías (fonemas) basándose en la percepción de producciones diferentes (sonidos), por tanto, para una adecuada pronunciación de una L2, el aprendiente debe poder agrupar los distintos sonidos que percibe en la categoría adecuada.

¹⁰⁴ Citamos por la edición en español de 1973.

Por último, el modelo del *imán perceptivo* (P. Kuhl y P. Iverson, 1995) se basa en la noción de prototipo de una categoría fonética (casos más representativos de esa categoría) y defiende que cuanto más cercana al prototipo sea la muestra, más difícil resultará la discriminación fonética ya que este, como un imán, atrae a los sonidos similares. Entonces, puesto que el aprendizaje de una L2 implica la reorganización del espacio perceptivo, la dificultad al aprender nuevos contrastes fonéticos radica en la cercanía entre esos nuevos contrastes y los *imanes* de la L1 (*op. cit.* J. Llisterri).

Todas estas propuestas¹⁰⁵ comparten la teoría de que los efectos de la transferencia tienen que ver, en primer lugar, con los procesos que afectan a la percepción, guiada de alguna manera por la L1, de los fonemas y sonidos y de otros rasgos suprasegmentales como la entonación o el acento, de la L2 y, solo después, con los procesos de producción.

Por otro último, se ha demostrado que hay otros fenómenos, como los tipológicos y los universales lingüísticos, que también influyen en la pronunciación de L2 (T. Odlin, 1989:120-124), es decir, que los problemas de los aprendientes de una L2 no se deben solo a la transferencia de la L1. La presencia de determinados sonidos en un importante número de lenguas, frente a la rara aparición de otros en algunas pocas lenguas parece tener relación con la facilidad o dificultad para los aprendientes de L2. Así mismo, una mayor frecuencia de una regla fonológica en muchas lenguas también parece facilitar el aprendizaje. De la misma manera, algunos estudios (L. Hyman, 1975; E. Tarone, 1980; C. Greenberg, 1983) sugieren que los hablantes de todas las lenguas manifiestan una clara tendencia a usar sílabas abiertas en las L2.

3.2. La transferencia léxico-semántica

Los estudios sobre la transferencia léxica están íntimamente relacionados con la concepción del lexicón y de su adquisición, concretamente, con las hipótesis sobre si el léxico de la L1 y de la L2 se adquieren y se almacenan de la misma manera,

¹⁰⁵ J. Llisterri (1996) ofrece una importante colección de referencias bibliográficas sobre adquisición de los sistemas fonológicos de L2, estudios experimentales sobre interferencia fonética y también interferencia fonética en hablantes bilingües.

sobre si una vez adquiridos se mantienen en compartimentos mentales independientes o no y, en este último caso, cómo se interrelacionan. Por otro lado, si el componente léxico-semántico es el componente básico y fundamental de la lengua, atendiendo a la prominencia que se ha otorgado a la competencia léxico-semántica, tanto en el ámbito de la lingüística general (N. Chomsky, 1989, 1995) como en el estudio de la ASL (S. D. Krashen y T. D. Terrel, 1983; M. D. Willis, 1990; M. Lewis, 2000, 2001, 2002), los resultados de las investigaciones de la transferencia en este nivel podrían extenderse a otros.

Dicho de otra manera, si la adquisición y el uso de la lengua están guiados por el lexicón, como Chomsky (1989, 1995) y otros han defendido, entonces la existencia o no existencia de la influencia de la L1 en este nivel de la lengua puede proporcionar una indicación del potencial de la influencia de la L1 en otros niveles. (La traducción es nuestra)

S. Jarvis (2000: 262)

En cuanto a las diferentes concepciones del lexicón mental que subyacen a los estudios de ASL, D. Singleton (2006) las agrupa en tres: integración total del lexicón mental de la L1 y de la L2, separación de ambos o diferentes grados de integración. Afirma que son numerosos los autores que han demostrado que existe una interacción dinámica entre el lexicón de la L1 y de la L2 (E. Tarone, 1977; E. Kellerman, 1991; V. Cook, 1992; M. Swan, 1997; P. Herdina y U. Jessner, 2001) pero que, sin embargo, esto no implica que se dé una unidad total entre ambos. Algunos argumentos en contra de noción del lexicón como un *continuum* de las lenguas que se aprenden se basan en la hipótesis de la modularidad (D. Singleton, 1998), así como en las diferencias o similitudes entre las lenguas o en investigaciones sobre afasias u otros problemas similares (D. Singleton, 2006: 130-134). Por último, también hay pruebas de que las relaciones entre el lexicón mental de la L1 y de la L2 pueden ser de distinto tipo (D. Singleton, 2006: 134-136). Así, por ejemplo, el modelo de U. Weinreich (1953) definía las relaciones en términos de *subordinación* (cuando las palabras de la L2 están conectadas al significado de la L1 a través de conexiones primarias con las formas de la L1), *composición* (cuando las formas de la L1 y de la L2 están conectadas en el nivel del significado) y *coordinación* (cuando existen enlaces separados de forma-significado para cada lengua).

Los resultados de diversos trabajos empíricos sobre los efectos de la transferencia han servido para apoyar o rechazar cada una de estas hipótesis pero, sobre todo, han aportado información sobre el proceso de adquisición del léxico de L2 y L3 en distintos contextos y sobre el papel de la L1, tanto en la recepción de las unidades léxicas como en su almacenamiento y posterior recuperación, a pesar de la escasa uniformidad de objetivos y métodos empleados.

En primer lugar, se ha demostrado que los efectos de la transferencia en las unidades léxicas pueden manifestarse tanto en lo relacionado con la forma como con el significado, como con ambos (S. Fernández, 1997; H. Ringbom, 2001).

También se ha comparado la importancia de la distancia tipológica entre las lenguas (J. Ard y T. Homburg, 1983; S. Fernández, 1997; J. Cenoz, 2001; De Angelis y L. Selinker, 2001; J. R. Gómez Molina, 2004a, N. Jiang, 2004) y de la percepción de esa distancia por parte de lo aprendientes (H. Ringbom, 2006). Por ejemplo, en el estudio sobre adquisición de inglés como L2 por hablantes de español y de árabe de Ard y T. Homburg (1983), los hablantes de español respondieron más adecuadamente tanto en los ítems formalmente semejantes a los del español como en los diferentes; lo que les lleva a concluir que el conocimiento de una lengua más cercana a la lengua meta favorece la adquisición.

Partiendo de la noción de un lexicón mental organizado, con complejos procesos de almacenamiento y de recuperación (J. Aitchinson, 1987; M. McCarthy, 1990; D. Singleton, 1999; M. Baralo, 1999, 2000; J. R. Molina, 2004a), se ha investigado si esos procesos son transferibles al aprendizaje. L. J. Jiang (2002, 2004), con pruebas realizadas a hablantes bilingües de inglés y chino y a aprendientes coreanos de inglés, confirma que hay pruebas de la mediación semántica continuada de la L1 en el procesamiento de la L2.

Por otro lado, los trabajos sobre hablantes multilingües también han permitido observar el grado de influencia de cada lengua en la adquisición del léxico, así como el efecto facilitador del conocimiento previo de varias lenguas para el aprendizaje de otras. En este sentido son particularmente significativas las publicaciones de H. Ringbom (1987, 2001) y de S. Jarvis (2000) que presentan estudios empíricos realizados en Finlandia con estudiantes de inglés como L3, con L1 finés y sueco y con L2 sueco y finés, respectivamente. Las conclusiones de H. Ringbom muestran una considerable ventaja de los aprendientes bilingües (hablantes de sueco y finés) sobre los monolingües (hablantes solo de sueco o finés). S. Jarvis

(2000) establece el marco teórico preciso para el estudio de la transferencia en estos casos y describe de forma exhaustiva la metodología y los resultados del análisis de los datos. Cuenta con numerosos informantes con distinta L1 (finés y sueco), en distintos estadios de aprendizaje de la L2 (sueco y finés), así como con distintos grupos de control monolingües y nativos hablantes de inglés. También valora otras variables como la edad, la diferente exposición a la L2, y a la L3, y el tipo de tarea. Sin embargo, la selección de los aprendientes de palabras referenciales refleja más el efecto del modelo de la L1 que de otras variables y, aunque algunos factores como la edad, la duración de la instrucción en inglés o el tipo de tarea pueden influir en la actuación de los aprendientes, los efectos no son tan consistentes como los de la influencia de la L1.

En síntesis, se ha demostrado que la transferencia de la L1 tiene un gran peso en la adquisición del componente léxico-semántico de una L2, lo cual no necesariamente debe considerarse como un efecto negativo, sino más bien como una posible estrategia de aprendizaje.

3.3. La transferencia sintáctica

Según T. Odlin (1989: 85-111) hay pruebas tanto de transferencia positiva como negativa en el uso de estructuras sintácticas de los aprendientes de L2. Algunas de las más estudiadas se refieren al orden de palabras, la negación, las oraciones de relativo y los artículos. Aun así la transferencia, como en el resto de los subsistemas lingüísticos, no es el único factor responsable de la actuación de los aprendientes, sino que interactúa con otros como los tipológicos y los universales lingüísticos.

En términos de L. Selinker (1992: 205-206), la transferencia sintáctica puede ser *negativa*, *positiva* y *neutra*, según dé lugar a estructuras que incurran en error, a estructuras correctas o a estructuras neutras (no erróneas pero tampoco correctas), respectivamente.

En el caso del uso de los artículos (T. Odlin, 1989: 33-34), se han comprobado los efectos de la transferencia positiva en aprendientes cuyas lenguas nativas disponen de artículos (J. Oller y E. Redding, 1971; M. Kempf, 1975; H. Ringbom, 1976). Los resultados del trabajo de S. Fernández (1997) son congruentes con esta afirmación, ya que de los cuatro grupos de informantes (hablantes de

alemán, árabe, francés y japonés), el número de errores es considerablemente mayor en el grupo japonés (98, frente a 28 del grupo alemán, 15 del grupo árabe y 20 del grupo francés), lengua que no tiene la categoría del artículo. Es decir, en este caso el alto índice de error es un resultado de la transferencia negativa.

T. Odlin (*ibídem*: 85-97) recoge distintas investigaciones sobre el orden de palabras que han permitido demostrar que tanto la rigidez o flexibilidad, como el modelo (SVO, VSO, SOV) de orden de palabras son transferibles (T. Granfors y R. Palmberg, 1976; A. Trévis, 1986; E. Bates y B. MacWhinney, 1981; J. Meisel *et al.*, 1881; E. Gilsan, 1985; S. Gass, 1986). Asimismo, defiende que los estudios sobre el uso de las oraciones de relativo o de la negación también muestran los efectos de la transferencia. No obstante, en estos casos reconoce también el peso de otras importantes variables: la tipología y la distancia lingüística de la L1 y la L2 y la activación de los principios universales.

El grado de dominio de la L2 es también un factor que se ha tenido en cuenta en el análisis de la transferencia en general y, por tanto, también en la sintáctica. A pesar de la gran diversidad de los datos obtenidos, se ha observado una mayor incidencia de transferencia en niveles con un menor dominio de la lengua (B. Taylor, 1975; T. Odlin, 1989; A. Y. W. Chan, 2004; L. Zhu 2014). El artículo de A. Y. W. Chan (2004) sobre cinco tipos de errores sintácticos (fallos de control de la cópula, ubicación errónea de los adverbios, incapacidad para usar la estructura *there be* existencial, fallos en el uso de las cláusulas relativas y confusión en la transitividad verbal) en aprendientes de inglés con L1 chino-cantonés muestra que estos tienden a pensar en su L1 antes de escribir en inglés y que las estructuras producidas son idénticas o muy similares a la estructura oracional del chino-cantonés. Esta transferencia sintáctica aparece en todas las estructuras y en todos los niveles de dominio, pero es especialmente intensa en niveles inferiores y en las estructuras más complejas.

En suma, diferentes investigaciones han probado la presencia de la transferencia en estructuras sintácticas de aprendientes de L2, pero también han destacado otras cuestiones relevantes para la adquisición de la sintaxis de una L2 que incluyen, entre otras, variables no estructurales, como la percepción subjetiva de la transferibilidad o el nivel de dominio de la L2.

3.4. La transferencia pragmática

La evolución de los modelos de enseñanza/aprendizaje de L2 a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, desde los estructurales hacia las distintas versiones del enfoque comunicativo, refleja también una transformación del foco de atención de las investigaciones, que dejan de ocuparse exclusivamente por la forma para pasar a tratar el significado y el uso de la lengua. Es evidente que este cambio de perspectiva está relacionado de forma muy estrecha con las publicaciones que trataban de establecer las relaciones entre las unidades lingüísticas, las formas y los significados literales, y su uso, el significado que cada una de esas unidades podía adquirir en cada contexto concreto de uso, y que darían lugar a una nueva disciplina en el campo de la lingüística: la pragmática. Las palabras de G. Kasper y M. A. Dufon (2000) podrían servir como definición de esta nueva disciplina en el campo de la adquisición de L2:

Por consiguiente, la pragmática de la interlengua se refiere al desarrollo y el uso de las estrategias de la acción lingüística por los hablantes no nativos según su relación con el interlocutor y la gravedad de la imposición.

G. Kasper y M. A. Dufon (2000: 231)

Estos autores afirman que en este ámbito el único tema que se ha investigado consistentemente es el de la transferencia y presentan los estudios más significativos que se han llevado a cabo (*ibidem*: 232). La mayoría de los estudios transversales se han ocupado de la producción de actos de habla según el nivel de conocimiento de la lengua (E. Olshtain y S. Blum-Kulka, 1985; J. Kerekes, 1992; D. A. Koike, 1996; K. Bardovi-Harlig y Z. Dörnyei, 1998). Una de las conclusiones de las investigaciones (A. Trosborg, 1987, 1995; N. Maeshiba *et al.*, 1996; S. Takahashi, 1996) es que los aprendientes de L2 llegan a disponer de las mismas estrategias comunicativas que los hablantes nativos, independientemente del nivel de dominio de la L2, pero difieren en el uso de estas (G. Kasper y M. A. Dufon, 2000: 236-237).

Los estudios longitudinales (*ibidem*: 241-45), además de los actos de habla, se han ocupado también de rutinas pragmáticas, marcadores del discurso, fluidez y capacidad de conversar, la mayoría de ellos en la producción (R. Schmidt, 1983; R. Ellis, 1992, 1997; K. Bardovi-Harlig y B. S. Hartford, 1993).

Muchas de estas investigaciones han demostrado que hay transferencia pragmática, aunque en ocasiones los resultados son dispares. Una de las propuestas para explicar cómo actúa la transferencia es la *hipótesis de la correlación positiva* de S. Takahashi y L. M. Beebe (1987), según la cual, un conocimiento limitado de la L2 impide la transferencia de las estrategias y de las formas complejas de la L1. Por ejemplo, A. D. Cohen (1997) notó que, como aprendiz de japonés, aunque quería seguir las normas norteamericanas con respecto a las máximas de cantidad y manera, es decir, transferir uso de su L1, su escaso nivel se lo impidió e involuntariamente se adaptó a las normas conversacionales japonesas. Sin embargo, para G. Kasper y M. A. Dufon (2000: 248), aunque hay trabajos la sustentan (A. D. Cohen, 1997; N. Maeshiba *et al.*, 1996), esta hipótesis no está confirmada definitivamente, ya que no se han hecho suficientes estudios con aprendientes de diferentes niveles.

Por otro lado, también se ha comprobado que la transferencia no es la única responsable de las diferencias de uso entre los hablantes nativos y los no nativos y, por tanto, interactúa con otros factores. E. Olshtain (1983) y M. A. Robinson (1992) sugieren que los estudiantes tienden más a transferir usos y conocimientos de la L1 «si tienen una perspectiva universalista que si tienen una perspectiva relativista con respecto a las normas pragmáticas» (G. Kasper y M. A. Dufon, 2000: 248). También algunos trabajos indican que la transferencia pragmática disminuye más debido a la estancia en un país donde se habla la L2, que debido al mejor dominio de la lengua (E. Olshtain y S. Blum-Kulka, 1985; S. Blum-Kulka y E. Olshtain, 1986), aunque otros obtienen resultados diferentes (S. Kondo, 1997).

4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Si, como hemos visto, los procesos de transferencia están presentes, de diferentes formas, en la adquisición de L2 y en la actuación de los aprendientes, es evidente que deben tenerse muy presentes en la enseñanza.

La implicación más importante es que la influencia interlingüística tiene un potencial considerable para afectar el curso de la adquisición de L2 tanto dentro como fuera del aula. (La traducción es nuestra)

T. Odlin (1989: 157)

Así, T. Odlin (1989: 157-163) plantea que deben valorarse algunas cuestiones que conciernen a la enseñanza de L2: las **actitudes**, la **comprensibilidad**, el **proceso**, los **materiales** y la **información**.

En primer lugar, las **actitudes** que se manifiestan ante los efectos de la transferencia negativa, como por ejemplo en la pronunciación, que pueden producir extrañeza o incluso rechazo por parte de los hablantes nativos de la L2. Por ello, en el aula debe proporcionarse un tipo de instrucción que ayude a los aprendientes a minimizar estas reacciones.

Una fuerte influencia de la L1 también puede afectar a la **comprensibilidad**, no solo debido a la pronunciación, sino también a la selección léxica o gramatical o a los usos pragmáticos. Tampoco hay que olvidar que algunos malentendidos se deben a la similitud entre la L1 y L2, a coincidencias formales de términos o estructuras que no se corresponden en el significado o en el uso. En este sentido, dirigir la atención en el aula al contexto en el que se produce la comunicación, a la cultura, al conocimiento compartido, etc. es imprescindible para que los aprendientes sean conscientes de las diferencias y similitudes que pueden provocar problemas.

Los profesores deben preocuparse no solo por el producto, sino por el **proceso** de aprendizaje de los alumnos, e incorporar la transferencia y sus efectos a ese proceso.

Los **materiales** que se utilizan en clase también deben servir para aprovechar las ventajas de la transferencia positiva y tratar de evitar la negativa, sobre todo, en situaciones en las que los grupos son homogéneos en cuanto a su L1. Las actividades específicas para tratar algunas áreas en las que los errores debido a la transferencia

son constantes, sin duda, favorecerán el aprendizaje. No obstante, en muchas ocasiones no se dispone de materiales adecuados o los profesores, por desconocimiento de la L1 de sus alumnos, no son capaces de identificar los errores por transferencia o de usar adecuadamente los materiales. Tampoco hay que olvidar que las aulas multilingües son muy frecuentes, en cuyo caso es complicado o imposible trabajar los problemas propios de la transferencia de cada L1. En resumen, las limitaciones del aula, tanto en cuanto a la información y los materiales como en cuanto a la formación y capacidad del profesor pueden obstaculizar la identificación de los efectos de la transferencia en la L2 y, por tanto, su tratamiento.

Por último, T. Odlin sugiere que el profesor debe ser capaz de conseguir la mayor **información** posible sobre el contraste entre la lengua y la cultura del aprendiente y la L2, con el objetivo de entender mejor los obstáculos con los que se encontrarán estos. El conocimiento de la lengua de los aprendientes puede ser una herramienta muy ventajosa en el aula.

Además de en el ámbito del AC, se le ha dedicado una considerable atención en el del AE, por lo que muchas de las propuestas para la identificación y el tratamiento de errores en el aula (véase II) tienen en cuenta los efectos de la transferencia. Por un lado, el reconocimiento de la transferencia como causa de algunos errores de producción y comprensión de los aprendientes de L2 es, sin duda, un recurso importante en el momento de plantear terapias de reparación. Así, por ejemplo, la elaboración de taxonomías de errores interlingüísticos puede resultar extremadamente útil (G. Vázquez, 1999; A .Y. W. Chan, 2004). Por otro, el hecho de que muchos errores no se deban a la transferencia de la L1 permite afirmar que determinadas cuestiones representan áreas de dificultad comunes a todos los aprendientes de esa L2, por lo que en la enseñanza se les puede dedicar una mayor atención.

Asimismo, esta puede ser usada como estrategia, tanto de aprendizaje como comunicativa (véase IV), lo que significa que los resultados de las investigaciones en este campo pueden aplicarse al de la transferencia. La consideración de la transferencia como estrategia supone un significativo cambio de perspectiva, ya que deja de contemplarse como un factor negativo, generador de errores, para pasar a ser un agente facilitador de la comunicación y del aprendizaje.

En nuestra opinión, también son cuestiones fundamentales atender a la visión de los aprendientes sobre la transferibilidad y fomentar la consciencia sobre las diferencias y similitudes entre las dos lenguas y culturas que entran en contacto. El aula puede ser un lugar excelente para fomentar la interculturalidad y reparar en cómo se refleja en las distintas formas y usos lingüísticos.

5. CONCLUSIONES

En la primera gran obra dedicada a la transferencia lingüística, T. Odlin (1989: 152-153) expone las siguientes conclusiones:

1. La transferencia aparece en todos los subsistemas lingüísticos.
2. Aparece tanto en contextos de aprendizaje formal como natural.
3. Aparece tanto en niños como en adultos.
4. La distancia lingüística afecta a la transferencia y es, probablemente, el factor determinante en el tiempo que los aprendientes necesitan para adquirir un buen nivel de dominio en la L2.
5. Los factores tipológicos también pueden afectar a la posibilidad de aparición de los efectos de la transferencia.
6. La transferencia puede manifestarse en estructuras poco frecuentes tipológicamente.
7. Distintos factores no estructurales, como las diferencias individuales, el grado de dominio de la lengua, la conciencia lingüística, etc., pueden afectar a la posibilidad de transferencia.

A pesar de estas afirmaciones y, aunque según esta autora se ha demostrado que la transferencia es una realidad en la adquisición de L2, aún queda pendiente determinar exactamente cuál es la importancia de la influencia interlingüística en todo el proceso (*ibidem*).

Por su parte, S. Gass y L. Selinker (1992: 233-236) en el epílogo a la nueva edición de *Language Transfer in Language Learning*, en la que recogen las reimpresiones de algunos de los trabajos clásicos publicados en la edición de 1983 e incorporan algunos nuevos, resumen algunas de las cuestiones más destacadas en los estudios sobre la transferencia:

1. Aunque se han propuesto numerosas definiciones para esta noción, para la mayoría de los investigadores, transferencia lingüística es el uso del

conocimiento de la lengua nativa (o de otra lengua conocida) en la adquisición de una L2 (o de otra lengua adicional).

2. Se ha investigado en qué condiciones se da la transferencia, mientras algunos (S. P. Corder, 1983) concluyen que predomina en contextos de enseñanza formal, otros (K. Gundel y E. Tarone, 1992) destacan que sería necesario una comparación sistemática entre hablantes y aprendientes del mismo tipo en los diferentes contextos.
3. Se ha demostrado que se transfieren no solo elementos lingüísticos, sino también reglas y estrategias.
4. Los conocimientos previos de los hablantes multilingües también pueden tener consecuencias en la transferencia ya que los aprendientes multilingües crean gramáticas de la L2 (o L3) más amplias que los monolingües.
5. Se ha relacionado la transferencia tanto con los universales tipológicos como con el acceso a la gramática universal.
6. La posibilidad de fosilización, es decir, de cese de aprendizaje también se ha vinculado con la transferencia.
7. Es un fenómeno bidireccional, lo que supone que se produce tanto en los hablantes de una L1 A que aprenden una L2 B, como en los hablantes de una L1 B que aprenden una L2A.
8. Los efectos de la transferencia son predecibles si para ello se tienen en cuenta otros factores además de los puramente lingüísticos.

D. Larsen-Freeman y M.H. Long (1994: 105) destacan lo siguiente sobre los procesos de transferencia:

1. Es más fácil que se transfieran las formas no marcadas que las marcadas.
2. También se pueden transferir las formas marcadas si las de la L2 también son marcadas.
3. El grado de dificultad para el aprendizaje de una forma o estructura es un reflejo de la marcación.

4. La percepción de la distancia lingüística entre la L1 y la L2 y las intuiciones sobre la transferibilidad de un elemento influyen en la transferencia.
5. Los principiantes tienden en mayor medida a la transferencia.

Al margen de que las investigaciones han aportado bastante luz sobre el proceso de transferencia y sus manifestaciones, quedan todavía muchos aspectos en los que no se han obtenidos datos concluyentes, ya sea por la disparidad de cada estudio o por los resultados contradictorios. Cuestiones como los efectos de la transferencia en la comprensión, su relación con los diferentes contextos sociales y culturales de aprendizaje o la evolución de sus manifestaciones a lo largo del tiempo y del nivel de dominio de la L2 merecen, entre otros, nuevos trabajos que completen la imagen global del concepto de transferencia en la adquisición de L2.

Por último, su uso como estrategia de aprendizaje y de comunicación (véase IV) ofrece numerosas posibilidades de aprovechamiento como mecanismo facilitador durante el proceso de creación de la IL y de acercamiento a la L2, que debe fomentarse de forma adecuada durante la instrucción en el aula.

CAPÍTULO IV

LAS ESTRATEGIAS

1. LAS ESTRATEGIAS: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

La utilización del término *estrategia* en el ámbito de la investigación de la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas se extendió a partir del trabajo de L. Selinker (1972) titulado «Interlanguage». En este artículo se defiende que hay cinco procesos principales en la estructura psicológica latente que se activa en el aprendiente de L2 (véase I.3.3.3): la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y la hipergeneralización. Aunque afirma que la noción de estrategia es todavía poco conocida y no se puede contar con una definición exacta de la misma, apunta algunas de las ideas básicas y ya establece la distinción entre estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación, que ha resultado muy productiva. Es importante destacar el hecho de que, según L. Selinker, no todas las estrategias son conscientes, ya que en muchos otros trabajos posteriores dedicados a las estrategias se asume que estos mecanismos se activan de forma consciente.

Se ha mantenido que las estrategias para dominar el material lingüístico de una LO se desarrollan siempre que el hablante se da cuenta, ya sea consciente o inconscientemente, de que no posee competencia en algún aspecto de dicha LO.

L. Selinker (1972; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 88)

B. McLaughlin (1978)¹⁰⁶ prefiere hablar de *principios operativos-generadores*, que permiten al que aprende una lengua manipular el *output* y generar esquemas. Rechaza explícitamente el término *estrategia*, por tener connotaciones de uso consciente, ya que entiende que las operaciones utilizadas en el aprendizaje y uso de la lengua pueden ser también inconscientes. Estos principios pueden ser de dos tipos: *principios heurísticos de adquisición* y *principios de actuación*, que se corresponden con lo que en la terminología adoptada generalmente se denominan *estrategias de aprendizaje* y *estrategias de comunicación*, respectivamente.

¹⁰⁶ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Liceras (1992:153-176).

Por el contrario, para E. Bialystok (1978)¹⁰⁷ las estrategias son siempre conscientes. Esta autora propone un modelo cognitivo que trata de describir, teniendo en cuenta algunas restricciones (biológicas, sociales, etc.), la forma en que los humanos aprenden una L2. Consta de tres niveles que representan los estadios del aprendizaje y que se relacionan mediante dos tipos de mecanismos: procesos y estrategias de aprendizaje. Mientras que los procesos se refieren a las relaciones obligatorias entre los distintos aspectos del modelo, son inconscientes y universales, las estrategias son opcionales y conscientes. Y se pueden definir como sigue:

Las estrategias de aprendizaje de la lengua se definen como métodos opcionales para explotar la información disponible con el fin de aumentar la suficiencia de la L2. [...] y se refieren a iniciativas conscientes en las que el hablante se ve implicado. [...] tienen el efecto de mejorar la actuación. Se utilizan a discreción por el individuo que está aprendiendo una L2

E. Bialystok (1978; *apud* J. Muñoz Licerias, 1992: 186)

Para la mayoría de los autores, las estrategias de aprendizaje son mecanismos, operaciones, comportamientos o técnicas que el aprendiente utiliza de forma consciente o inconsciente para facilitar, acelerar o lograr el aprendizaje.

R. Oxford (1990), partiendo de la concepción del desarrollo de las habilidades lingüísticas como un continuum de aprendizaje-adquisición, considera que las estrategias de aprendizaje pueden influir y mejorar cualquiera de las partes de ese continuum (*ibídem*: 5) y las define como sigue:

[...] las estrategias de aprendizaje son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiente para hacer el aprendizaje más fácil, rápido y agradable, autónomo, eficaz y transferible a nuevas situaciones. (La traducción es nuestra)

R. Oxford (1990: 8)

Desde una visión del lenguaje como destreza cognitiva compleja J. R. Anderson, (1983, 1985) y J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990) afirman que las estrategias de aprendizaje son formas especiales de procesar la información que

¹⁰⁷ Citamos este trabajo por la edición en español de la compilación de J. Muñoz Licerias (1992: 177-192).

incrementan la comprensión, el aprendizaje o la retención de información. En la misma línea A. Wenden (1991: 18) las define como pasos u operaciones mentales que los aprendientes usan para aprender una nueva lengua y regular sus esfuerzos al hacerlo y señala cuatro características básicas de las estrategias de aprendizaje:

1. Algunas son observables y otras no.
2. Las estrategias cognitivas se activan conscientemente para resolver un problema, pero su uso puede automatizarse.
3. Pueden variar, adquirirse nuevas y rechazarse otras.
4. Están orientadas al problema o a la necesidad del momento.

Además de estas cuatro características, R. Oxford (1990: 8-13) identifica otra serie de rasgos y describe y desarrolla detalladamente un total de doce propiedades:

1. Todas las estrategias están orientadas a la meta principal del aprendizaje: la competencia comunicativa.
2. Permiten al aprendiente lograr mayor autonomía y adquirir mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje.
3. Amplían el papel del profesor y le otorgan nuevas funciones entre las que se incluye la de dirigir la enseñanza del uso de las estrategias y el apoyo a los estudiantes para que sean más independientes y adquieran mayor responsabilidad en su aprendizaje.
4. Las estrategias se emplean porque hay un problema que resolver, una tarea que realizar o una meta que lograr, por lo tanto, se orientan a problemas concretos.
5. Son acciones específicas realizadas por el aprendiente, así pues, están marcadas por las características generales del estudiante, por el tipo de aprendizaje, por el tipo de tarea, por el tipo de problema, etc.
6. Abarcan muchos aspectos más allá de los puramente cognitivos ya que el aprendizaje es, además, un proceso emocional e interpersonal.

7. Suponen tanto un apoyo directo (estrategias directas) como indirecto (estrategias indirectas).
8. Algunas estrategias no son observables, ya sea porque implican procesos mentales o porque se emplean fuera del aula.
9. El grado de consciencia en el uso es variable. Mientras que en ocasiones la utilización de estrategias es consciente, en otras es instintivo e inconsciente.
10. Las estrategias se pueden enseñar y modificar y su instrucción es mucho más eficaz cuando el estudiante entiende por qué son importantes, cómo usarlas y cómo transferirlas a nuevas situaciones.
11. Son flexibles en el sentido de que no siempre se dan en secuencias predecibles ni en modelos exactos.
12. Hay muchos factores que influyen en la selección de las estrategias: el grado de consciencia, la fase de aprendizaje, la dificultad de la tarea, la edad, el sexo, el tipo y estilo de aprendizaje, etc.

El alcance de algunas de estas características en la didáctica es una de las cuestiones más destacadas del estudio de las estrategias. El hecho de que se puedan aprender supone que pueden ser incluidas en la programación o que también pueden llevarse a cabo programas específicos de instrucción de estrategias (véase IV.3). Esto confiere nuevas funciones al profesor y, al mismo tiempo, ofrece al estudiante una herramienta más para facilitar su aprendizaje y tener un mayor control del proceso. Asimismo, hace que se abran nuevas perspectivas tanto en el aprendizaje como en la enseñanza y plantea la cuestión de cómo llevar a cabo la instrucción de estrategias de forma eficaz. Dos son las propuestas fundamentales: incorporar la enseñanza de estrategias a los programas de estudio de lenguas o crear programas específicos de instrucción de estrategias. Más adelante (IV.3) presentaremos ambas líneas de trabajo y analizaremos sus ventajas y desventajas. No obstante, la efectividad de las estrategias es variable y depende de un gran número de factores que deben tenerse presentes en el momento de su enseñanza y de su uso¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Algunas investigaciones sobre la aplicación de estrategias de aprendizaje se han dedicado a su definición y clasificación (A. L. Brown *et al.*, 1983; D. F. Dansereau, 1985; J. Rubin, 1975; N. Naiman *et al.*, 1978; A. Wenden, 1983; R. Oxford, 1985), a la aplicación de estrategias a distintos estudiantes y tareas (A. L. Brown *et al.*, 1983) y a la validación de la efectividad de las estrategias (A.

Además, la atención hacia estos mecanismos o procesos que se activan para aprender una L2, o para comunicarse en esa L2, también ha servido para rescatar y reubicar algunos otros fundamentales para la adquisición. Los efectos de la influencia de la L1 en la L2, estigmatizados en los estudios de AC, se han reconsiderado y la transferencia, como se ha mencionado en el capítulo anterior, ha pasado a contemplarse como una valiosa estrategia que puede contribuir al aprendizaje y a la comunicación.

En las últimas décadas se han estudiado una gran variedad de estrategias y se han tratado de establecer diferentes tipologías (véase IV.2). En casi todas ellas destacan dos grandes grupos: las estrategias de aprendizaje y las de comunicación. Sin embargo, el marco teórico y los criterios de clasificación utilizados varían, lo que hace que un mismo tipo de estrategia pueda ser considerado por unos autores como de aprendizaje y por otros como de comunicación. En este sentido, el criterio del *Diccionario de términos clave de ELE*¹⁰⁹ se opone a esta dicotomía y recoge bajo la denominación de estrategias de aprendizaje todas las estrategias, aunque distingue cuatro tipos: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias de comunicación y estrategias socioafectivas.

Nuestro trabajo toma este último enfoque como referencia ya que entendemos que, de forma directa o indirecta, todas las estrategias contribuyen al aprendizaje. Por ello, en lo sucesivo trataremos todas las estrategias bajo el epígrafe de estrategias de aprendizaje. No obstante, dada la especificidad de las estrategias de comunicación dedicaremos el apartado IV.2.2 a estudiar sus características y las distintas tipologías que se han propuesto¹¹⁰.

D. Cohen y E. Aphek, 1980; E. Bialystok, 1981; R. L. Politzer y McGroarty, 1985; Y. N. Padron y H. C. Waxman, 1988; B. J. Zimmerman y M. M. Pons, 1986).

¹⁰⁹ Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm [último acceso 24-4-2015].

¹¹⁰ Para una visión general del estado de la cuestión véanse entre otros S. Fernández (2004a, 2004b), R. Pinilla (2004).

2. TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

2.1. Clasificaciones de las estrategias

2.1.1. Primeras clasificaciones

Se han establecido numerosas tipologías de estrategias y tanto los criterios utilizados como la denominación de los grupos de estrategias han variado considerablemente desde las primeras propuestas hasta las más recientes.

Uno de los primeros acercamientos a las estrategias de aprendizaje es el de E. Bialystok (1978), que las contempla dentro de su modelo de aprendizaje. Este modelo, como ya se ha señalado (IV.1), consta de tres componentes fundamentales —*Aducto (input)*, *Conocimiento* y *Educto (output)*— que se relacionan por medio de procesos (obligatorios) y de estrategias (opcionales). A su vez, el nivel del *Conocimiento* contiene tres subcomponentes: el *Conocimiento Lingüístico Explícito*, el *Conocimiento Lingüístico Implícito* y *Otro Conocimiento* (conocimientos de otras lenguas, información sobre la cultura de la L2, conocimiento del mundo, etc.). Tal y como se puede observar en la figura que la autora nos proporciona (figura 5), estos conocimientos se relacionan entre sí por medio de estrategias, que pueden ser de cuatro tipos: *Práctica Formal*, *Práctica Funcional*, *Utilización del Monitor* y *Utilización de la Inferencia*.

La primera, *Práctica Formal*, se refiere a los intentos que hace el alumno por mejorar su conocimiento formal. Para ello puede intentar aumentar su conocimiento explícito del código procurándose información nueva o puede operar sobre la información ya existente en el «Conocimiento Explícito» para transferirla al «Conocimiento Implícito». La *Práctica Funcional* se refiere al aumento de exposición con fines comunicativos e incluye actividades de todo tipo (leer, conversar, ir al cine, etc.) en las que el significado es lo importante. La *Utilización del Monitor* es una estrategia, fundamentalmente, de producción y se considera más una estrategia formal; mientras que la *Utilización de la Inferencia* es más apropiada para el lenguaje funcional y es una estrategia de comprensión. La estrategia del *monitor* actúa proporcionando información al *Conocimiento Lingüístico Explícito* para examinar o corregir la respuesta. Por medio de la *inferencia*, el aprendiente

puede obtener información lingüística nueva explotando varias fuentes de información (el contexto, el tema, conocimientos lingüísticos previos, etc.).

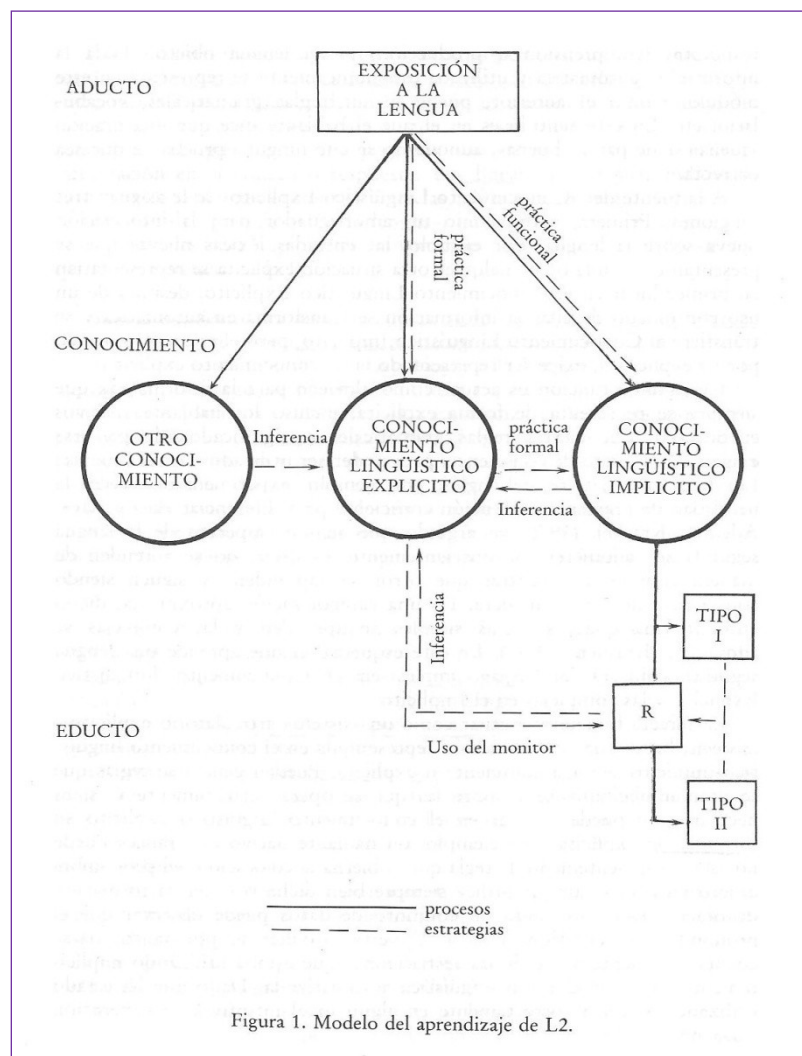


FIGURA 5¹¹¹

B. McLaughlin (1978; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 166-171), que evita el término *estrategia*, postula que existen *principios heurísticos de adquisición* que son operaciones universales que afectan al aprendizaje. Estos operan tanto en el aprendizaje de lenguas maternas como en el de segundas lenguas y difieren de los que denomina *principios de actuación*, considerados variables, no universales y se relacionan con lo que en otros trabajos se clasifican como estrategias de comunicación. Los principios heurísticos de adquisición son cinco: *la simplificación*,

¹¹¹ E. Bialystok (1978; *apud* J. Muñoz Liceras, 1992: 180).

la *generalización*, la *imitación*, la *inhibición* y los «*principios operativos*» de Slobin. La *simplificación* supone que los alumnos cuentan con algún tipo de principio de «mínimo esfuerzo» que convierte un aducto más complejo en un educto más simple. La *generalización* es la táctica de utilizar lo conocido para resolver lo desconocido, de generalizar el uso de una forma o regla. Parece que el uso de esta estrategia es más frecuente en las situaciones de aprendizaje formal que en las de exposición natural (L. Selinker *et al.*, 1975). Por el contrario, el empleo imitativo de fórmulas o frases hechas, o la *imitación* de las producciones de otros hablantes es un mecanismo que probablemente se use más en situaciones de aprendizaje natural. El fenómeno de la *inhibición* no resulta fácil de identificar ya que consiste en evitar estructuras con las que el aprendiente no se siente seguro. Por último, los *principios operativos* de Slobin (1971) incluyen tácticas como «preste atención a los finales de las palabras», «preste atención al orden de palabras», «evite la interrupción o el reordenamiento de las unidades lingüísticas» y «el uso de las marcas gramaticales suele conllevar sentido semántico».

N. Naiman *et al.* (1978) distinguen cinco grandes grupos de estrategias comunes a todos los buenos aprendientes encuestados: *aproximación activa a la tarea*, *conciencia de la lengua como sistema*, *conciencia de la lengua como medio para la comunicación y la interacción*, *control de las demandas afectivas y monitorización de la actuación en L2*. Además identifican otra serie de estrategias utilizadas solo por algunos estudiantes y establecen la diferencia entre estrategias y, lo que llaman *técnicas de aprendizaje*, que serían actuaciones enfocadas a aspectos específicos del aprendizaje. Estas técnicas se refieren a cuestiones como la adquisición de la pronunciación, la gramática, el vocabulario, la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la producción oral y la producción escrita. Ejemplos de algunas de estas técnicas para el aprendizaje de la gramática serían seguir las reglas dadas en los textos, inferir reglas gramaticales de los textos, comparar la L1 y la L2 o memorizar las estructuras para usarlas después.

J. Rubin (1981) identifica dos tipos de estrategias: *estrategias que afectan directamente al aprendizaje* y *estrategias que afectan indirectamente*. Dentro del primer grupo incluye las estrategias de clarificación y verificación, las de monitorización, las de memorización, las de inferencia inductiva, las de razonamiento deductivo y las de práctica. El segundo tipo lo forman las estrategias

que implican la creación de oportunidades para practicar y el uso de trucos en la producción. Aunque este último grupo lo integran estrategias que muchos autores consideran estrategias de comunicación y no de aprendizaje, la distinción entre estrategias directas e indirectas va resultar muy útil y, como veremos, estará presente en muchas tipologías de estrategias.

R. Ellis (1985: 165) distingue entre *estrategias cognitivas* y *estrategias sociales* (comunicativas). Las estrategias cognitivas se apoyan en las reglas y en los procesos del «organizador cognitivo» que regulan el aprendizaje y que llevan a la construcción creativa del lenguaje (S. Fernández, 1997: 33), mientras que las sociales están enfocadas a resolver problemas de comunicación.

2.1.2. La clasificación de R. Oxford

Teniendo en cuenta los rasgos que caracterizan a todas las estrategias de aprendizaje, R. Oxford (1990) establece una tipología basada en la distinción de dos grandes categorías, las estrategias directas y las indirectas, con tres subgrupos, cada uno de ellos relacionados entre sí. Esta clasificación recoge un gran número de estrategias y ofrece abundantes ejemplos y actividades para concienciar al alumno de su uso y para ponerlas en práctica.

En términos generales, las *estrategias directas* son aquellas que implican directamente a la lengua meta, mientras que las indirectas favorecen el aprendizaje sin afectar necesariamente a la lengua meta. Las primeras requieren un procesamiento mental del lenguaje, pero cada grupo tiene un objetivo diferente y exige también un procesamiento distinto. Mientras que las *estrategias de memoria* tienen como objetivo ayudar al aprendiente a almacenar y recuperar la información, las *cognitivas* le permiten entender y producir mensajes en la nueva lengua y las *compensatorias* le ayudan a usar la lengua a pesar de su conocimiento insuficiente. Dentro de las indirectas, las *estrategias metacognitivas* permiten al estudiante controlar su propio aprendizaje, las *afectivas* le ayudan a regular sus emociones y motivaciones y las *sociales* favorecen el aprendizaje mediante la interacción.

El sistema de estrategias, que expone detalladamente a lo largo de la citada obra, se resume en las siguientes tablas:

ESTRATEGIAS DIRECTAS (R. Oxford, 1990)		
I. Estrategias de memoria	A. Crear asociaciones mentales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agrupación 2. Asociación / Elaboración 3. Ubicación de una nueva palabra en un contexto
	B. Utilizar de imágenes y sonidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de imágenes 2. Creación de mapas semánticos 3. Uso de palabras clave 4. Representación de sonidos en la memoria
	C. Repasar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso estructurado
	D. Emplear la acción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de respuestas o sensaciones físicas 2. Uso de técnicas mecánicas
II. Estrategias cognitivas	A. Practicar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repetición 2. Practicar formalmente los sonidos y la escritura 3. Reconocer y usar fórmulas y modelos 4. Hacer nuevas combinaciones 5. Practicar de forma natural
	B. Recibir y enviar mensajes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Captar la idea rápidamente 2. Usar recursos para recibir y enviar mensajes
	C. Analizar y razonar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Razonamiento deductivo 2. Análisis de expresiones 3. Análisis contrastivo (con otras lenguas) 4. Traducción 5. Transferencia
	D. Crear estructuras para el <i>input</i> y el <i>output</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas 2. Hacer resúmenes 3. Resaltar información
III. Estrategias compensatorias	A. Adivinar lógicamente el significado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de pistas lingüísticas 2. Uso de otras pistas
	B. Superar limitaciones al hablar y escribir	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar a la lengua materna 2. Pedir ayuda 3. Usar mímica o gestos 4. Abandonar la comunicación total o parcialmente 5. Seleccionar el tema 6. Ajustar el mensaje 7. Formar palabras 8. Usar de circunloquios o sinónimos

ESTRATEGIAS INDIRECTAS (R. Oxford,1990)		
I. Estrategias metacognitivas	A. Centrar el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Supervisar y relacionar lo nuevo con el material ya conocido 2. Prestar atención 3. Retrasar la producción hablada
	B. Ordenar y planear el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar sobre el proceso aprendizaje de lenguas 2. Organizarse 3. Marcarse metas y objetivos 4. Identificar el objetivo de una tarea (útil para escuchar, leer, hablar, escribir) 5. Prepararse para una tarea 6. Buscar oportunidades para practicar
	C. Evaluar el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Automonitorización 2. Autoevaluación
II. Estrategias afectivas	A. Reducir la ansiedad	<ol style="list-style-type: none"> 4. Uso de la relajación, de la respiración profunda o de la meditación. 1. Uso de la música 2. Uso de la risa
	B. Animarse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer apreciaciones positivas 2. Arriesgarse 3. Recompensarse
	C. Controlar las emociones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar al cuerpo 2. Usar una lista 3. Escribir un diario de aprendizaje 4. Discutir los sentimientos con otros
III. Estrategias sociales	A. Hacer preguntas	<ol style="list-style-type: none"> 3. Pedir aclaraciones o confirmaciones 4. Pedir correcciones
	B. Cooperar con los demás	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperar con compañeros 2. Cooperar con hablantes cualificados
	C. Empatizar con los demás	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar intereses culturales 2. Tomar conciencia de las ideas y sentimientos de los demás

La clasificación de R. Oxford incluye bajo la denominación de *estrategias de compensación* las que otros autores¹¹² consideran *estrategias de comunicación*. Según R. Oxford (*ibídem*: 243), la distinción entre estrategias de aprendizaje y de comunicación es falsa ya que a menudo es imposible determinar si el uso de una

¹¹² Veánse: E. Tarone (1977, 1980, 1983), J. Rubin (1987), C. Faerch y G. Casper (1983), J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990), A. Wenden (1991), V. Harris *et al.* (2001).

estrategia tiene como objetivo el aprendizaje, la comunicación, o ambos. Además, entiende que el término *estrategias de comunicación* es demasiado restrictivo ya que se refiere solo a aquellas usadas durante la producción oral en una conversación, mientras que las *estrategias de compensación* abarcan tanto las de comprensión como las de producción y pueden usarse tanto en situaciones de comunicación oral como escrita (*ibídem*: 47-49, 243).

El uso de las estrategias denominadas de compensación responde claramente a la necesidad de solventar deficiencias durante la comunicación, ya sean problemas de comprensión o de producción, y ya sea una comunicación oral o escrita. Los ejemplos que aporta la propia R. Oxford (*ibídem*: 47-49 y 90-97) también apuntan en esta dirección:

Muchas estrategias de compensación se usan en la producción para compensar vacíos del vocabulario adecuado, pero también se pueden usar para recuperar vacíos de conocimiento gramatical. Por ejemplo, si los aprendientes no saben cómo expresar una forma de un verbo en subjuntivo, deberán usar otra forma diferente para transmitir el mensaje. (La traducción es nuestra)

R. Oxford (1990: 49)

Las dificultades para comprender o producir un mensaje se deben a un conocimiento insuficiente de la lengua (en ocasiones, también de factores socio-culturales), a causa del desconocimiento de la gramática, del vocabulario, de la pronunciación o de cualquier otra cuestión y, en última instancia, son reflejo del proceso de aprendizaje. Sin embargo, cuando el aprendiente emplea estas estrategias su primer objetivo es lograr comunicarse, y no mejorar su aprendizaje. Esto no significa que la utilización de estrategias de comunicación no pueda también favorecer el proceso de aprendizaje, sino que no es su función principal. En resumen, las estrategias de comunicación constituyen un grupo específico de estrategias de aprendizaje con ciertas peculiaridades que las diferencian del resto, como veremos en IV.2.2.

De esta presentación de las estrategias hay que destacar la aparición de algunas que se apoyan, de manera directa, en el uso o en la influencia de la L1. Por ejemplo, la consideración del contraste entre las lenguas, la traducción o la

transferencia como **estrategias cognitivas**, o el uso de la L1 como **estrategia compensatoria**, coloca en primer plano los valores estratégicos de la L1, y hace que pierda validez el intento de algunos métodos de hacer desaparecer toda huella de la L1 en el uso y el aprendizaje de una L2. Para muchos aprendientes la posibilidad de anclar lo nuevo, la lengua y la cultura de la L2, con lo ya conocido, la lengua y la cultura de la L1, supone una gran herramienta para el aprendizaje, en la que también intervienen factores afectivos que pueden favorecer el proceso.

2.1.3. La clasificación de J. M. O'Malley y A. U. Chamot

El modelo de estrategias que presentan estos investigadores parte de la consideración de que las estrategias deben integrarse en una teoría cognitiva del aprendizaje, en general, y del procesamiento de la información, en particular (J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990: 1). A diferencia de R. Oxford (1990), defienden la importancia de la distinción entre *estrategias de aprendizaje*, *estrategias de producción* y *estrategias de comunicación* (J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990: 43). Las primeras se centran en el proceso de aprendizaje y su uso responde al deseo de aprender la lengua meta, las otras dos se centran en el uso de la L2. Las estrategias de producción se utilizan para lograr objetivos comunicativos y reflejan un interés por usar el sistema eficientemente sin demasiados esfuerzos, mientras que las de comunicación son adaptaciones a los fallos que se dan durante la producción.

Dentro de las de aprendizaje se proponen tres categorías en función del tipo de procesamiento que implican: *metacognitivas*, *cognitivas* y *socioafectivas*. Las metacognitivas sirven para preparar, guiar y evaluar el proceso, las cognitivas operan directamente sobre la información nueva y la manipulan para favorecer el aprendizaje y las socioafectivas afectan a la interacción y al control de los sentimientos. La siguiente tabla resume la clasificación de estrategias de aprendizaje y las definiciones de cada tipo de estrategia (J. M. O'Malley y A. U. Chamot, 1990: 46):

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (J. M. O'Malley y A. U. Chamot, 1990)		
TIPOS	ESTRATEGIAS REPRESENTATIVAS	DEFINICIÓN
I. Estrategias metacognitivas	A. Atención selectiva	Concentrarse en aspectos especiales de las tareas de aprendizaje, como en prepararse para oír palabras o frases claves
	B. Planificar	Planificar la organización de un discurso oral o escrito
	C. Monitorización	Dirigir la atención a la tarea, a la comprensión de la información que se debe recordar o a la producción mientras sucede
	D. Evaluación	Comprobar la comprensión tras la realización de una actividad receptiva o evaluar una producción después de haber tenido lugar
II. Estrategias cognitivas	A. Recitar	Repetir los nombres de los ítems y objetos para recordarlos
	B. Organización	Agrupar y clasificar las palabras, la terminología o los conceptos según sus características semánticas o sintácticas
	C. Inferir	Usar información del texto para adivinar el significado de los nuevos ítems, predecir resultados o completar partes que faltan
	D. Resumir	Sintetizar intermitentemente lo que se ha oído para asegurarse de que la información se retiene
	E. Deducir	Emplear reglas para entender la lengua
	F. Visualizar	Usar imágenes visuales (inventadas o reales) para entender y recordar información verbal nueva
	G. Transferir	Usar información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea
	H. Elaboración	Enlazar ideas contenidas en la información nueva o integrar nuevas ideas con información conocida
III. Estrategias socioafectivas	A. Cooperación	Trabajar con compañeros para resolver un problema, compartir información, comprobar notas o lograr retroalimentación en una actividad
	B. Pedir aclaraciones	Pedir al profesor o a un compañero una explicación adicional o ejemplos
	C. Hablar con uno mismo	Usar el control mental del pensamiento para asegurarse del éxito de una actividad de aprendizaje o para reducir la ansiedad ante una tarea

2.2. Las estrategias de comunicación

Las estrategias de comunicación han ocupado la atención de numerosas investigaciones centradas en el estudio de la competencia comunicativa de los aprendientes de L2¹¹³, que han demostrado que su desarrollo puede ser muy valioso para facilitar la comunicación en una L2 y también puede tener efectos positivos en el proceso de aprendizaje. Por tanto, son un tipo de estrategias de aprendizaje. En general se asume que las estrategias de comunicación son mecanismos que utiliza el aprendiente para superar los obstáculos que surgen durante la comunicación.

En el marco teórico de M. Canale y M. Swaim (1980) sobre la competencia comunicativa, se contempla el componente estratégico como uno de los tres que contribuyen a la competencia comunicativa: *competencia gramatical*, *competencia sociolingüística* y *competencia estratégica*. La competencia estratégica se entiende como la habilidad para usar estrategias, verbales y no verbales, para suplir las limitaciones en la comunicación debidas a una competencia insuficiente o otras variables de la actuación.

S. P. Corder (1981) aborda algunas de las cuestiones básicas sobre estas estrategias y nos ofrece la siguiente definición:

[...] son técnicas sistemáticas empleadas por el hablante para expresar sus significados cuando se enfrenta con alguna dificultad. Dificultad en esta definición se refiere únicamente al dominio inadecuado del hablante de la lengua usada en la interacción. (La traducción es nuestra)

S. P. Corder (1981: 103)

Este autor afirma que las estrategias de comunicación tienen que ver esencialmente con la relación entre los fines y los medios, es decir, entre lo que se quiere comunicar y los recursos con los que se cuenta para ello. Ante una dificultad, el aprendiente tiene dos opciones: ajustar sus fines a sus medios, es decir, adaptar el mensaje a los recursos con los que cuenta, o incrementar sus recursos para conseguir sus fines comunicativos. En el primer caso nos encontramos ante la utilización de las

¹¹³ Véanse entre otros: S. P. Corder (1978), M. Canale y M. Swaim (1980), C. Faerch y G. Kasper (1983, 1986), E. Bialystok (1990), L.E. Bachman (1990), Celce-Murcia *et al.* (1995), Z. Dörnyei y M. L. Scott (1995a, 1997). En el ámbito del español: R. M. Manchón (1989a, 1989b), R. Pinilla (1997, 2004), A. M. Muñoz (2002), J. Cenoz (2004), S. Fernández (2004a, 2004b)

denominadas *estrategias de reducción* (*message adjustment strategies*), en el segundo, ante las *de consecución* (*resource expansion strategies*), también llamadas de realización o de logro.

Las estrategias de reducción abarcan desde la alteración del mensaje, diciendo algo diferente a lo que se pretendía pero relacionado con el tema, hasta el abandono, pasando por la reducción del mensaje a un contenido menor o menos preciso.

La tipología establecida por C. Faerch y G. Casper (1983)¹¹⁴ también discrimina los dos grupos de **estrategias de comunicación**: de **reducción** y de **realización** o **consecución**, pero además distingue dos subgrupos dentro de cada uno de ellos.

Las **estrategias de reducción** pueden ser formales o funcionales. Las de reducción formal se utilizan en la fase de planificación y con ellas el estudiante trata de evitar, *a priori*, formas incorrectas o estructuras con las que no se siente seguro. Las de reducción funcional son propias de la fase de producción: se intenta cambiar el objetivo comunicativo para evitar el problema; la reducción funcional puede hacerse evitando el tema, abandonando la comunicación o reemplazando las formas problemáticas por sinónimos.

Las **estrategias de realización** pueden ser de *compensación* o de *recuperación*. Con las *estrategias de compensación* el aprendiente intenta suplir su escasez de recursos lingüísticos utilizando otros medios, como por ejemplo, el uso de préstamos de otra lengua, la transferencia, la generalización, la paráfrasis, la creación de nuevos vocablos, la reestructuración, la apelación al interlocutor o el empleo de recursos no lingüísticos. Las *estrategias de recuperación* se activan para intentar recuperar vocablos que el alumno conoce, a los que en el momento de la comunicación no puede acceder, para lo cual puede optar por esperar, por recuperarlo a través de otras lenguas o por apelar a las asociaciones formales, funcionales o semánticas.

Las estrategias de realización o consecución entrañan más riesgos que las de reducción pero resultan más productivas para el progreso del proceso de aprendizaje. S. Fernández (1997: 36) señala las más significativas:

¹¹⁴ Apud I. Santos (1993: 143-148, 1999: 43).

1. Estrategias de consecución cooperativas (se solicita ayuda del interlocutor)
2. Estrategias de consecución no cooperativas:
 - a. Extralingüísticas: gestos, dibujos, etc.
 - b. Lingüísticas:
 - Interlinguales: transferencia, cambio de código, traducción literal...
 - Intralinguales: sustitución de una forma por otra, paráfrasis, invención de palabras, reestructuraciones...

Las estrategias interlinguales se basan en el uso de otras lenguas, generalmente L1, pero también otras L2 (L3, L4...Ln), para lograr determinados objetivos comunicativos. Así, la transferencia de formas y significados de la L1, o de otras lenguas ya conocidas, es una de las herramientas más inmediatas de las que se valen los aprendientes en el momento de superar un obstáculo en la comunicación. De la misma manera, el cambio de código, durante la producción, y la traducción, también en el proceso de comprensión, pueden resultar de gran utilidad para mantener o llevar a cabo con éxito una conversación.

Tras este breve repaso de las estrategias de comunicación, podemos señalar que si bien las distinciones teóricas entre los distintos tipos de estrategias son cada vez más precisas, en la práctica los límites entre unas y otras siguen siendo bastante difusos. En muchas ocasiones son varias las estrategias que se ponen en funcionamiento para solventar una dificultad y es imposible determinar con seguridad si un fenómeno es resultado de una estrategia o de otra. Por otro lado, no se debe olvidar que, aunque el empleo de las estrategias se ha rastreado insistentemente en el AE, los errores no son el único resultado de las estrategias y estas pueden pasar inadvertidas en interacciones comunicativas llevadas a cabo satisfactoriamente.

Al tratar las estrategias comunicativas, por ser precisamente eso, comunicativas, se asume que la situación en la que se produce el evento comunicativo es fundamental en su uso. Por eso, hay que destacar que las estrategias adoptadas dependerán de todas las variables que participen en la interacción: no se emplean las mismas estrategias al hablar que al escribir, ni al dirigirse al profesor o a un dependiente, ni al tratar de contestar a una pregunta en clase o en una tienda, etc.

El desarrollo de las estrategias de comunicación es fundamental en el proceso de aprendizaje ya que, además de formar parte de la competencia comunicativa del hablante, ponen en contacto el conocimiento lingüístico con el pragmático y explotan unos recursos muy valiosos.

2.3. Las estrategias en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*

Dado que la orientación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (2002)¹¹⁵ está claramente centrada en la acción, es decir, en lo que se puede hacer con el uso de la lengua, no podía dejar de interesarse por las estrategias. Dentro del enfoque del uso y aprendizaje de la lengua que plantea el *MCER*, las estrategias se conciben como líneas de actuación organizadas, intencionadas y reguladas elegidas por un individuo para realizar una tarea (*ibidem*: 10), y sirven de bisagra entre los recursos (competencias) del alumno y lo que este puede hacer con ellos (actividades comunicativas) (*ibidem*: 27). De esta afirmación se deduce que en el *MCER* solo se contemplan las estrategias comunicativas, ya que son las que están relacionadas directamente con las actividades comunicativas. Además, se ocupa explícitamente de su uso solo en relación con la comunicación (2002: 60-90), y muy brevemente en relación con las tareas (2002:157).

*El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: **planificación, ejecución, control** y **reparación** de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.*

MCER (2002: 61)

En el *MCER* se distinguen actividades y estrategias de expresión, actividades y estrategias de comprensión, actividades y estrategias de interacción y actividades y estrategias de mediación y se proporcionan algunas escalas ilustrativas para las estrategias de esos procesos metacognitivos en cada una de las actividades

¹¹⁵ La primera edición de este documento se publicó en inglés y en francés en 2001. Aquí citamos por la edición en español de 2002, también disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [último acceso 24-4-2015].

comunicativas. La siguiente tabla recoge la clasificación de los tipos de estrategias que se mencionan para cada proceso.

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN	
Planificación	Preparación Localización de recursos Atención al destinatario Reajuste de la tarea Reajuste del mensaje
Ejecución	Compensación Apoyo en los conocimientos previos Intento
Evaluación	Control del éxito
Corrección	Autocorrección
ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN	
Planificación	Estructuración (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los <i>esquemas</i> , establecer expectativas)
Ejecución	Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas
Evaluación	Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas
Corrección	Revisión de la hipótesis
ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN	
Planificación	Encuadre (selección del praxeograma) Identificación de vacío de información y de opinión (<i>condiciones de idoneidad</i>) Valoración de lo que se puede dar por supuesto Planificación de los intercambios
Ejecución	Tomar la palabra Cooperación interpersonal Cooperación de pensamiento Enfrentarse a lo inesperado Petición de ayuda
Evaluación	Control de los esquemas y del praxeograma Control del efecto y de éxito
Corrección	Petición de aclaración Recuperación de la comunicación
ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN	
Planificación	Desarrollo de los conocimientos previos Búsqueda de apoyos Preparación de un glosario Consideración de las necesidades del interlocutor Selección de la unidad de interpretación
Ejecución	Previsión: procesamiento de la información de entrada u formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real Anotación de posibilidades y equivalencias Salvar obstáculos
Evaluación	Comprobación de la coherencia de dos versiones Comprobación de la consistencia de uso
Corrección	Precisión mediante la consulta de diccionarios Consulta de expertos y de fuentes

El MCER (2002: 90) destaca la importancia del componente estratégico¹¹⁶ en el curso de la comunicación como activador de los procesos mentales y controlador del proceso comunicativo. La utilización de estrategias puede ayudar al hablante a enfrentarse a situaciones inesperadas (cambios de tema, de esquema, etc.), a superar las interrupciones de la comunicación (lapsus, etc.), a adecuar su competencia a la tarea (usando estrategias de compensación, etc.), a solucionar problemas de comprensión e interpretación (pidiendo aclaraciones, etc.) o a resolver dificultades de la situación como una audición errónea mediante estrategias de reparación. Desde esta perspectiva se consideran solo un medio para maximizar la eficacia en la comunicación, en cualquiera de las cuatro variantes de actividades comunicativas, sin atender a su valor dentro del proceso de aprendizaje.

En otro documento de referencia para la enseñanza de ELE, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006)¹¹⁷, también se incorporan las estrategias. Aparecen, por un lado, en el inventario denominado *Tácticas y estrategias pragmáticas*¹¹⁸ y, por otro, en el llamado *Procedimientos de aprendizaje*¹¹⁹.

El primero, *Tácticas y estrategias pragmáticas*, presenta una serie de recursos y procedimientos útiles para la comunicación en cada nivel de dominio de la lengua, entendiendo por *táctica* y *estrategia* lo siguiente:

Las tácticas hacen referencia a la selección de un recurso concreto en cada situación, mientras que las estrategias se definen como procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo.

PCIC (2006)¹²⁰

¹¹⁶ Sobre el componente estratégico véase, especialmente, S. Fernández (2004b).

¹¹⁷ Aunque suele usarse también *NRE*, en adelante nombraremos esta obra como *PCIC*.

¹¹⁸ Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introuccion.htm [último acceso 24-4-2015].

¹¹⁹ Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_inventario.htm [último acceso 24-4-2015].

¹²⁰ Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introuccion.htm [último acceso 24-4-2015].

Este inventario consta de tres grandes apartados, *Construcción e interpretación del discurso*, *Modalización* y *Conducta interaccional*, y pretende

[...] *ofrecer un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes de español para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica.*

PCIC (2006)¹²¹

El primer apartado, *Construcción e interpretación del discurso*, describe tácticas y estrategias relacionadas con el mantenimiento del hilo discursivo (recursos gramaticales y léxico-semánticos), con el uso de los marcadores discursivos, con la deixis espacial, temporal, personal y textual, con los mecanismos de tematización y rematización, con los procedimientos de cita, con los valores ilocutivos de los enunciados interrogativos, con la expresión de la negación y con los significados interpretados (metáforas, indicadores de ironía).

En el segundo apartado, *Modalización*, se presentan medios para la expresión de la actitud del hablante como los elementos intensificadores, atenuadores y focalizadores del discurso, la entonación y el desplazamiento de la perspectiva temporal.

Por último, las tácticas y estrategias que se refieren a la *Conducta interaccional* abarcan recursos lingüísticos y pragmáticos de cortesía (medios atenuadores y valorizantes de cortesía verbal).

El inventario *Procedimientos de aprendizaje* se centra en los procedimientos, que pueden usarse mecánicamente, y en las estrategias, que «son siempre conscientes e intencionales y dirigidas a un objetivo de aprendizaje»¹²², que pueden activar los aprendientes para mejorar sus recursos cognitivos, emocionales o volitivos durante el proceso de aprendizaje. La organización de este inventario se basa, precisamente, en

¹²¹ Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm [último acceso 24-4-2015].

¹²² Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_introduccion.htm [último acceso 24-4-2015].

la discriminación entre *procedimientos* y *estrategias* y no tiene en cuenta los distintos niveles de referencia. Este hecho refleja que el uso de estas herramientas no depende del grado de dominio de la lengua sino que está presente desde el inicio del proceso de aprendizaje.

La relación de procedimientos de aprendizaje que ofrece esta obra es muy prolija, por lo que la siguiente tabla solo trata de mostrar una visión general que nos permitirá comentar, a modo de ejemplo, algunos de ellos.

RELACIÓN DE PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE (PCIC, 2006)		
Planificación y control del propio proceso de aprendizaje	Conciencia y regulación del proceso	Observación sistemática (observación y autoobservación)
		Análisis
		Interpretación
		Valoración
		Registro
		Modificación y ajustes
	Planificación del aprendizaje	Formulación de necesidades, metas y objetivos
		Regulación y control de tiempos destinados al aprendizaje y al uso de la lengua
		Regulación y control de las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje y uso de la lengua
	Gestión de recursos, medios y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua	Selección, creación y explotación de medios mecánicos o tecnológicos
Selección y explotación de fuentes de información y de consulta		
Creación y explotación de oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua		
Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua	Dirección y focalización de la atención	Atención global
		Atención selectiva
	Elaboración e integración de la información	Análisis de formas lingüísticas
		Razonamiento deductivo
		Análisis contrastivo
		Organización
		Razonamiento inductivo
		Traducción
		Transferencia
		Inferencia
		Resumen
		Toma de notas
	Almacenamiento en la memoria a corto o a largo plazo	Agrupamiento, asociación
		Contextualización
		Imágenes (visuales, acústicas.)
		Espacialización
	Recuperación de la información	Repetición mecánica
		Revisión periódica
		Evocación
	Ensayo y práctica	Repetición
		Práctica formal del sistema fonético y ortoépico
		Reconocimiento o uso descontextualizado
		Recombinación
		Empleo de recursos
		Práctica contextualizada
	Compensación	Adivinación o reconstrucción
		Búsqueda de apoyo
		Abandono
		Selección o desvío del tema
		Ajuste del mensaje
Sustitución		
Evaluación del producto	Monitorización	
	Análisis	
	Valoración	
Corrección y reparación del producto		

RELACIÓN DE PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE (continuación)		
Regulación y control de los factores afectivos	Ansiedad	Relajación progresiva
		Uso de recursos o estímulos externos
		Desensibilización sistemática
		Diálogos internos y visualización
		Petición de ayuda
	Autoconcepto (autoestima, autoimagen, autoeficacia)	Autoafirmación
		Énfasis en los aspectos positivos
		Atribución de la causalidad
		Autoprovisión de apoyo
		Autoprovisión de recompensas y elogios
	Emociones y reacciones negativas	Identificación y análisis de reacciones del cuerpo
		Expresión de emociones y reacciones
		Atenuación de emociones y reacciones negativas
		Biblioterapia
	Motivación intrínseca	Desafío
		Curiosidad
		Planificación realista
		Adelanto fantasioso del éxito
		Expectativas de éxito
		Orientación hacia la tarea
		Autorrefuerzo
	Motivación extrínseca	Refuerzo positivo o premio
		Refuerzo negativo
		Contratos psicológicos
		Consecuencias positivas
		Relación con necesidades, metas y objetivos
Regulación y control de la capacidad de cooperación	Participación eficaz en grupos de trabajo	Normalización y regulación
		Aceptación y desempeño de papeles dentro del grupo
		Cohesión y pertenencia
		Interdependencia positiva
		Participación equitativa
		Deseo y disposición de ayuda mutua
		Enseñanza, aprendizaje y evaluación entre iguales
		Aceptación, respeto y valoración de las diferencias y de la individualidad
	Interacción social y gestión de conflictos grupales	Autorrevelación y expresión libre de información
		Escucha activa
		Empatía
		Formulación y aceptación de críticas
		Sugerencia de cambios en el comportamiento o en la realización de tareas
		Expresión de opiniones contrarias
		Petición de acuerdo o desacuerdo
		Reformulación o resumen
		Formulación de preguntas abiertas o cerradas
		Elogio

Además de describir numerosos procedimientos de cada tipo, también presenta ejemplos concretos de aplicación. Para ilustrar algunos de ellos, nos fijaremos en los procedimientos que están relacionados con el uso de la L1, que se incluyen en el apartado *Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua*¹²³: análisis contrastivo, traducción y transferencia.

Según el *PCIC* (2006), el análisis contrastivo puede ayudar al estudiante a reconocer similitudes y diferencias entre el español y su L1 u otras lenguas que conozca y, para ello, puede aplicarlo de alguna de estas formas:

- *Buscar e identificar en otras lenguas similitudes fonéticas de los nuevos exponentes nocionales que se conocen: «crema, compañía, etc.».*
- *Identificar cognados o falsos amigos entre las diferentes lenguas que se conocen.*
- *Comparar los diferentes mecanismos que se emplean en las diversas lenguas que se conocen para atenuar el mandato: desplazamiento temporal, interrogantes, etc.*
- *Comparar los sistemas fonéticos de diferentes lenguas con el fin de hallar similitudes y diferencias.*

PCIC (2006)¹²⁴

La traducción es un procedimiento que puede servir tanto para comprender y producir significados como para comprender y recordar reglas gramaticales. Y la transferencia de vocabulario o de los conocimientos sobre los distintos géneros textuales pueden ser formas de «movilizar conocimientos de otras lenguas (reglas de gramática, forma de los exponentes nocionales o funcionales, macroestructuras textuales, etc.) para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua» (*ibídem*).

En cuanto a las estrategias, las propuestas del *PCIC* (2006) se refieren específicamente al uso de estas en la realización de tareas y las ordenan según las

¹²³ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_inventario.htm#p212 [último acceso 24-4-2015].

¹²⁴ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_inventario.htm [último acceso 24-4-2015].

etapas necesarias para llevar a cabo cada tarea: planificación, realización, evaluación y control, reparación y ajustes. Recordemos que las estrategias se entienden como operaciones conscientes, por lo tanto, lo que en realidad refleja este inventario es cómo emplear los procedimientos de aprendizaje, relacionados en el inventario anterior, de forma consciente con un fin concreto. La siguiente tabla resume este inventario:

USO ESTRATÉGICO DE PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE EN LA REALIZACIÓN DE TAREAS (PCIC, 2006)	
Planificación	Identificación de los objetivos de la tarea
	Análisis de la tarea: identificación de los descriptores
	Diagnóstico de recursos
	Planificación funcional
	Decisión sobre procedimientos para la movilización de recursos
	Monitorización del proceso
Realización de la tarea	Aplicación de procedimientos de procesamiento y asimilación
	Aplicación de procedimientos de control y gestión de los factores afectivos
	Aplicación de procedimientos de cooperación
Evaluación y control	Aplicación de procedimientos de evaluación del producto
	Valoración de la contribución de la tarea al logro de los objetivos de comunicación y de aprendizaje
Reparación y ajustes	Aplicación de procedimientos de corrección y reparación del producto
	Reproducción de aspectos parciales o globales de la tarea en otras situaciones de comunicación o aprendizaje

Así, por ejemplo, los procedimientos que hemos mencionado anteriormente, el análisis contrastivo, la traducción y la transferencia, pueden usarse como estrategias de realización de la tarea ya que son procedimientos de procesamiento y asimilación de la lengua.

En resumen, ambos documentos de referencia, el *MCER* y el *PCIC*, no solo reconocen sino que destacan el valor del componente estratégico, ya sea como herramienta para la comunicación o para la realización de tareas, ya sea como factor para el progreso del proceso de aprendizaje.

2.4. Una visión global de los tipos de estrategias

Se han expuesto las taxonomías de estrategias de aprendizaje más significativas y, como se puede observar, todas ellas coinciden en algunos puntos y difieren en otros. A pesar de las discrepancias, tanto en lo que se refiere a los principios teóricos de los que parten como a los criterios utilizados, en términos generales, pueden destacarse cuatro grupos fundamentales: las **cognitivas**, las **metacognitivas**, las **comunicativas** y las **socioafectivas**. Esta clasificación simplifica considerablemente la distinción entre distintos tipos de estrategias y clarifica los términos usados más frecuentemente en la bibliografía reciente sobre estrategias. La siguiente tabla, basada en las definiciones del *Diccionario de términos clave de ELE*¹²⁵, refleja esta tipología y también puede servir para recapitular los tipos de estrategias más destacados que se han presentado a lo largo de todo el apartado 2.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (<i>Diccionario de términos clave de ELE</i>)		
Tipo	Definición	Ejemplos
Estrategias cognitivas	Actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de forma consciente o inconsciente para mejorar la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento, su recuperación y su posterior utilización.	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación entre una estructura de la L1 y de la L2 - Elaboración de esquemas
Estrategias metacognitivas	Recursos de los que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar su aprendizaje. Se trata de que el aprendiente sepa en qué consiste aprender, cómo se aprende mejor y qué actitud tomar ante el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre el objetivo de una tarea o ejercicio - Búsqueda de oportunidades para practicar lo aprendido
Estrategias comunicativas	Recursos que utiliza el aprendiente para comunicarse eficazmente superando las dificultades derivadas de su insuficiente conocimiento de la lengua.	<ul style="list-style-type: none"> - Petición aclaraciones al interlocutor - Uso de medios extralingüísticos
Estrategias socioafectivas	Decisiones y comportamiento que los aprendientes adoptan para reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades para superar inhibiciones y bloqueos en el uso de la L2 - Actitudes positivas ante las convenciones sociales

¹²⁵ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm [último acceso 24-4-2015].

En esta taxonomía también se reconoce el uso de la L1 como una de las estrategias cognitivas de aprendizaje más significativas. La comparación de estructuras de la L1 y de la L2 puede servir al aprendiente tanto para interpretar las de la L2, como para fijarlas o conjeturar la transferibilidad de las de la L1.

3. LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS

Ya hemos señalado (IV.2.1) que una de las características más importantes de las estrategias de aprendizaje es la posibilidad de ser aprendidas y, también, de favorecer ese proceso con una instrucción adecuada. La cuestión de cómo deben enseñarse ha sido abordada desde distintos puntos de vista y de ello nos ocuparemos a continuación.

A finales de los ochenta y principios los noventa se publican algunos de los trabajos más destacados dedicados exclusivamente al estudio de las estrategias de aprendizaje y a la forma en que estas pueden ser enseñadas a los alumnos para que puedan usarlas más productivamente. Muchos autores¹²⁶ exponen sus experiencias con programas o actividades de instrucción de estrategias realizados tanto con alumnos como con profesores y ofrecen propuestas concretas de trabajo. Además, algunos tratan de determinar más claramente cuáles son los mecanismos que se ponen en funcionamiento para activar el aprendizaje y el empleo de estrategias y si son todos del mismo tipo.

El libro de R. Oxford (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, refleja ya desde su título el deseo de ofrecer a los profesores materiales y herramientas para utilizar en el aula. Por ello, no solo identifica y clasifica las estrategias, sino que propone un modelo de enseñanza de estrategias y numerosos ejercicios y actividades para llevar a cabo durante la instrucción que abarcan desde las de toma de conciencia del uso de estrategias hasta las dirigidas al uso de estas en cada una de las destrezas.

Otra de las investigaciones más significativa en el ámbito de la instrucción de estrategias es la de J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990) de la que destacan algunas cuestiones teóricas sobre los métodos empleados en la investigación dentro el campo de las estrategias y sobre la enseñanza de estas¹²⁷. En cuanto a los métodos, uno de los aspectos fundamentales es la forma de recoger los datos que se van a analizar. Teniendo en cuenta que el objetivo primordial es obtener información sobre

¹²⁶ Entre otros: B. Sinclair y G. Ellis (1989), C. E. Weinstein *et al.* (eds.) (1988), J. M. O'Malley *et al.* (1988), J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990), R. Oxford (1990), A. Wenden (1991), A. Camilleri (ed.) (1999), G. Camilleri (ed.) (1999), Harris *et al.* (2001).

¹²⁷ J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990: 86-97) recogen en líneas generales el marco propuesto por C. Faerch y G. Kasper (1987), lo amplían y lo aplican específicamente a las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje.

cómo usan los estudiantes las estrategias en distintas tareas y bajo condiciones diversas, hay que valorar una serie de factores tanto para la recogida como para la interpretación de los datos:

1. La estrategia o estrategias que son objeto de la investigación: si afectan al conocimiento declarativo o al procesal, si se manifiestan de forma abierta o encubierta, qué tipo de estrategia son.
2. La destreza o tarea implicada: si se trata de estrategias usadas en L1 o en L2, si afectan solo a una destreza o a las cuatro y en qué tarea o tipo de tarea se emplean.
3. La relación temporal entre el uso de la estrategia y la recogida de datos: si se da una introspección simultánea, una retrospección inmediata o una retrospección posterior.
4. El nivel de instrucción de los informantes: qué tipo de instrucción sobre estrategias han recibido los informantes y durante cuánto tiempo.
5. El procedimiento de elicitación: cómo y en qué lengua se recogen los datos, el grado estructuración de los cuestionarios o entrevistas, si la respuestas son orales o escritas, etc.
6. Si los datos se toman individualmente o en grupo.
7. Si la recogida de datos se hace mediante varios procedimientos o solo se usa uno.
8. La veracidad de la información propia sobre los procesos mentales y el uso de las estrategias.

En suma, puesto que el uso de estrategias implica procesos mentales, no siempre observables, las condiciones en las que se usan son muy variadas y las actitudes y aptitudes de los aprendientes también, las investigaciones tienen que valorar e interpretar una amplia gama de elementos capaces de alterar los resultados.

Sobre la enseñanza del uso de estrategias a estudiantes y profesores ya hay una serie de publicaciones que demuestran su efectividad y sus beneficios en el

proceso de aprendizaje¹²⁸. No obstante, los estudios son heterogéneos en lo relativo al tipo de estrategias con las que se trabaja, al tipo de aprendientes o a la forma en la que se lleva a cabo la instrucción. J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990: 184) defienden que la instrucción de las estrategias debería integrarse en la enseñanza regular para demostrar a los estudiantes sus aplicaciones específicas y para promover la transferencia de estrategias a nuevas tareas. Además, debería realizarse de forma abierta para que los estudiantes pudieran ver el objetivo de la enseñanza de estrategias y ser conscientes de lo que les están enseñando. Siguiendo estos principios generales de actuación, proponen la siguiente pauta de trabajo¹²⁹:

1. Preparación: desarrollo de la consciencia sobre las diferentes estrategias mediante discusiones, entrevistas y actividades en pequeños grupos.
2. Presentación: desarrollo del conocimiento sobre estrategias con descripciones y explicaciones de uso.
3. Práctica: desarrollo de las destrezas de los estudiantes en el uso de las estrategias para el aprendizaje académico mediante actividades de cooperación, resolución de problemas y discusiones de grupo.
4. Evaluación: desarrollo de la habilidad de cada alumno para valorar su uso de las estrategias mediante la descripción por escrito de las estrategias usadas, la discusión en clase y el diálogo con el profesor.
5. Expansión: desarrollo de la capacidad de transferir el uso de las estrategias a nuevas tareas a través de la discusión sobre aspectos metacognitivos del uso de estrategias, de prácticas adicionales, etc.

A pesar de que los programas de instrucción de estrategias se han demostrado eficaces, quedan algunas cuestiones que no parecen fáciles de resolver como la formación de los profesores para que a su vez puedan formar a sus alumnos, la

¹²⁸ Algunos modelos de enseñanza de estrategias pueden verse en: B. R. Jones *et al.* (1987), A. U. Chamot y J. M. O'Malley (1986, 1987), A. U. Chamot *et al.* (1987), J. Rubin y I. Thompson, (1982), C. E. Weinstein *et al.* (eds.) (1988), B. Sinclair y G. Ellis, (1989), A. Wenden (1991), G. Camilleri (ed.) (1999), V. Harris *et al.* (2001).

¹²⁹ Este esquema, recogido en J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990: 158), procede del programa desarrollado en escuelas de primarias y secundarias con estudiantes de inglés L2 (J. M. O'Malley y A. U. Chamot, 1988).

motivación de estos para el aprendizaje de las estrategias, la forma en la que debe incluirse en el diseño curricular o el tiempo que debe dedicarse para que sea efectiva.

De sus investigaciones sobre la enseñanza de estrategias J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990: 224-227) concluyen que los estudiantes pueden aprender el uso de las estrategias si se les entrena para ello, que la actuación de los alumnos que han recibido este tipo de instrucción es mejor que la de los otros, que los resultados dependen de varios factores como el tipo o la dificultad de la tarea y que la transferencia del uso de estrategias requiere un gran apoyo.

El trabajo de A. Wenden (1991), eminentemente práctico, dirigido a los profesores, se basa en el análisis de los comentarios y diarios de aprendientes de inglés L2 y contiene una gran variedad de actividades, tareas y reflexiones. Su objetivo principal se expone claramente:

Pretende ayudar a los profesores a adquirir el conocimiento y las destrezas que necesitan para planificar e instrumentar el aprendizaje, lo cual ayudará a los aprendientes a ser autónomos. (La traducción es nuestra)

A. Wenden (1991: 1)

Más que una descripción teórica de las estrategias, esta autora propone varios planes de trabajo para favorecer la autonomía del aprendiente que incluyen tanto la enseñanza de estrategias, como actividades sobre creencias y actitudes sobre el aprendizaje. También hay que destacar sus propuestas de cómo puede llevarse a cabo y su interés en que todas estas actividades sean incluidas en el currículo. Queda demostrado que estas propuestas son efectivas, pero, sin embargo, hay un escollo difícil de superar: el tiempo del que se dispone a lo largo de un curso, en la mayoría de las ocasiones muy escaso, por lo que la inclusión de todas estas actividades en el currículo podría suponer una reducción de otros contenidos.

En este sentido, V. Harris *et al.* (2001: 144-155) plantea las preguntas más frecuentes sobre la instrucción de estrategias y ofrece algunas respuestas a los profesores. Por lo que se refiere al tiempo que requiere la enseñanza de estrategias, defiende que esta debe realizarse de forma integrada en las clases normales para que no supongan un material extra y, por tanto, no requieran más tiempo. La instrucción que propone se basa en un «ciclo de instrucción de estrategias» que consta de una serie de pasos acompañados de algunas indicaciones sobre lo que se debe hacer y lo

que no se debe hacer, así como de una justificación de cada uno de los pasos. La siguiente tabla sintetiza el ciclo presentado por esta autora (*ibidem*: 21-23):

PASO	NO	SÍ
Un ciclo de estrategias	Tratar la enseñanza de estrategias como una lección aparte	Integrarla en el currículo diario y vincularla con la tareas que los alumnos realizan normalmente
Orientación a una destreza	Intentar cubrir más de una destreza	Orientarla a un área de destrezas
Concienciación	Empezar una secuencia discutiendo con los alumnos cómo aprenden	Dar a los alumnos una tarea para realizar sobre la que se hablará después
Diseño Presentación de una nueva estrategia	Asumir que solo con hablar a los alumnos sobre las estrategias lo entenderán	Dar ejemplos claros para cada nueva estrategia
Práctica general	Asumir que los alumnos saben cómo y cuándo usarlas	Practicar cada estrategia
Planificar la acción	Asumir que los alumnos identificarán qué nuevas estrategias son más útiles	Dejarles claro qué estrategias pueden ayudarlos en determinadas dificultades o en qué tareas concretas son más apropiadas.
Práctica focalizada y progresivo abandono del uso consciente	Asumir que los alumnos se acordarán de usarlas	Crear oportunidades para prepararse para practicar las estrategias elegidas
Evaluación y planificación de acciones posteriores	Dar oportunidades para discutir sobre las nuevas estrategias	Discutir con los alumnos si la nueva estrategia les ayuda o no y facilitarles pruebas de sus progresos.

Otra de las cuestiones que plantean los profesores que participan en las investigaciones de V. Harris *et al.* se refiere al orden en que enseñar las estrategias, es decir, **qué enseñar y cuándo**. Dado que las estrategias tienen distinto grado de complejidad, la autora propone una guía para la enseñanza basada en la complejidad de las tareas y recomienda seguir el siguiente orden partiendo de lo más fácil:

1º Estrategias de memorización

2º Estrategias de lectura

3º Estrategias de comprensión auditiva

4º Estrategias de comprobación del trabajo escrito

5º Estrategias de comunicación

En suma, son muchos los parámetros utilizados para identificar y clasificar las estrategias de aprendizaje; sin embargo, hay un acuerdo general sobre el hecho de que estos mecanismos actúan durante el aprendizaje y de que el aprendiente puede participar activamente y potenciar este proceso. Por eso, la incorporación de las estrategias en la didáctica de segundas lenguas ha sido uno de los objetivos de las últimas décadas. Conseguir que el estudiante ponga en funcionamiento sus estrategias de aprendizaje se ha convertido en una de las funciones principales del profesor. Se trata, no solo de enseñar la lengua, sino de enseñar a aprender, ofreciendo al alumno herramientas que le permitan gozar de autonomía y controlar su propio aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

La investigación sobre estrategias, a pesar de ser todavía relativamente reciente, está demostrando ser una excelente fuente de información sobre el proceso de aprendizaje de L2. El reconocimiento de la capacidad del aprendiente para manipular su propio aprendizaje y sus interacciones por medio de estrategias abre nuevas posibilidades de intervención en ese proceso. Por un lado, el descubrimiento de las estrategias, de sus características y de su funcionamiento, permitirá al científico saber más acerca del desarrollo de los procesos psicolingüísticos que tienen lugar durante el aprendizaje. Por otro, concederá al profesor nuevos elementos de juicio para interpretar y guiar las actitudes de sus estudiantes. Por último, y más importante, proporcionará al aprendiente instrumentos para explotar mejor sus competencias, de forma más activa y consciente.

Se ha asumido que las estrategias son universales y, efectivamente, debe ser así, ya que la competencia estratégica es una parte de la capacidad innata del individuo para la adquisición del lenguaje. Sin embargo, la utilización de estas por parte del aprendiente de L2 no parece tan universal, ni siquiera en el caso de las estrategias de aprendizaje.

No todos los aprendientes tienen acceso a las estrategias de la misma manera, o dicho de otra forma, no todas las estrategias están al alcance de todos los alumnos y el estilo de aprendizaje propio de cada estudiante es decisivo en el proceso de aprendizaje y en la forma de usarlas. Incluso cuando varios aprendientes se encuentran en una situación en la que tienen que activar estrategias de las que todos disponen, cada aprendiente puede manifestar cierta preferencia por unas u otras en función de su personalidad, de las circunstancias en las que tiene lugar el aprendizaje y de la concepción de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras presente en su entorno. Por ejemplo, algunos alumnos emplean sistemáticamente la memorización de reglas, vocablos o frases hechas; otros confían más en su capacidad creativa y prefieren memorizar lo menos posible. De la misma manera, en algunos países, según las ideas más extendidas en su cultura sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, se fomentan más unas estrategias que otras. En lo que se refiere a las estrategias comunicativas, la variación es mayor ya que en una situación comunicativa las peculiaridades de cada interlocutor son determinantes en la elección

del tipo de estrategia. Un aprendiente tímido usará más frecuentemente las estrategias de reducción que uno que no lo es; un estudiante que conozca otras lenguas estará en condiciones de usar en más ocasiones (y, probablemente, con mejores resultados) préstamos lingüísticos, que uno que solo conozca su lengua materna; una persona con una amplia formación lingüística dispondrá de mayores recursos de este tipo que otra sin dicha formación; en fin, las estrategias son universales, pero las circunstancias que rodean al aprendiente cuando las activa cuentan con un gran número de variables que llevan a este a usar unas y no otras. Si bien es cierto que se trata de una opción, la elección está condicionada, además de por el mensaje (forma, tema, intención, etc.) y por los otros factores de la situación (interlocutor, contexto, etc.), por la idiosincrasia del aprendiente (personalidad, formación, conocimiento del mundo, etc.). Como se ha visto hay cierta controversia sobre si el uso de las estrategias es consciente o no. En nuestra opinión, la utilización de las estrategias no es siempre consciente, en el sentido de que en ocasiones un aprendiente no es capaz de advertir las deficiencias de su competencia, ni las soluciones que adopta en el momento de acudir a las estrategias. Probablemente, si ese aprendiente reflexionara *a posteriori* sobre sus producciones reconocería sus carencias y los mecanismos de los que se ha servido para cumplir sus objetivos, pero eso no significa que en el momento de activarlos lo hiciera conscientemente. El grado de consciencia también puede ser variable. En unos casos, el alumno es plenamente consciente de que debe utilizar una estrategia para lograr sus fines, ya sea mejorar su aprendizaje o comunicar un mensaje; en otros, simplemente se vale de los recursos de los que dispone. Además, las investigaciones sobre enseñanza de estrategias indican que uno de los objetivos fundamentales de los programas de instrucción es lograr que el uso de estas deje de ser consciente gracias a la creación de situaciones en las que se puedan ejercitar hasta conseguir que su uso sea automático.

Las propuestas sobre la enseñanza estrategias ofrecen un material muy valioso tanto para los profesores como para los alumnos y demuestran que el componente estratégico debe contemplarse explícitamente en la enseñanza de L2. Frente a los planteamientos teóricos y cognitivos interesados más en los procesos psicolingüísticos, trabajos como los de B. Sinclair y G. Ellis (1989), R. Oxford (1990), A. Wenden (1991) o V. Harris *et al.* (2001) presentan guías para programar

la enseñanza de estrategias, consejos para fomentar la motivación y el interés por las estrategias, actividades concretas para el trabajo en el aula, indicaciones para interpretar las experiencias de los aprendientes, inventarios de estrategias clasificados según las destrezas implicadas o según las tareas, etc.

La consideración de distintos usos de la L1 como estrategias muestra, una vez más, que no deben excluirse procedimientos como el análisis contrastivo o la traducción del inventario de aquellos que ayudan a un aprendiente de una L2 a progresar adecuadamente. La reflexión sobre formas y significados conocidos, puede facilitar la comprensión y la producción de los nuevos. Por otro lado, esto supone la aceptación del anclaje lingüístico, cultural y emocional del aprendiente con su L1, lo que, desde un punto de vista afectivo, favorece el aprendizaje y la comunicación. Por tanto, debe analizarse cómo emplear estas estrategias en el aula y cómo trabajar con ellas productivamente, en lugar de rechazar la presencia de todo rastro de la L1.

Como hemos visto, las estrategias tienen efecto en el aprendizaje de una L2 y con ellas el aprendiente interviene en el desarrollo de su interlengua. Por ello, una de las aplicaciones más interesantes de las investigaciones sobre estrategias es su incorporación a las propuestas metodológicas. La elaboración de un programa con el que favorecer la activación de la competencia estratégica del alumno es uno de los propósitos del Enfoque por Tareas. Esta alternativa metodológica intenta poner a disposición del aprendiente, con la ayuda del profesor, una serie de instrumentos que le permitan influir positivamente en su aprendizaje y dotarle de autonomía en este proceso. Además de la práctica del empleo de estrategias, la reflexión sobre los mecanismos que utiliza para aprender y para comunicarse le llevará a su mayor aprovechamiento.

Sin embargo, insistimos una vez más, en que ni el enfoque comunicativo, ni el Enfoque por Tareas, ni ningún otro, son soluciones únicas y definitivas para los problemas que surgen durante el aprendizaje de una lengua en el aula. Las particularidades del grupo, o del individuo (lengua materna, edad, intereses, etc.), del profesor, etc. deben estar presentes en el momento de decidir el método, las actividades y los materiales que se usarán. El hecho de que el aprendiente sea el centro de la enseñanza, no significa que el profesor no tenga también un papel protagonista en clase, que debe desarrollar guiando y apoyando al aprendiente en el

descubrimiento, no solo de la nueva lengua, sino también del aprendizaje de esa lengua y de la comunidad que la usa.

CAPÍTULO V

LAS ORACIONES CONDICIONALES Y CONCESIVAS

1. LAS ORACIONES CONDICIONALES Y CONCESIVAS EN ESPAÑOL

1.1. Características generales

Para identificar adecuadamente las dificultades a las que se enfrenta un aprendiente de ELE cuando se encuentra ante una oración condicional o concesiva y debe interpretarla o necesita producirla, es necesario conocer las particularidades de estas estructuras y de sus valores comunicativos¹³⁰. Por ello, en este apartado vamos a presentar sus rasgos distintivos, centrándonos básicamente en la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* (RAE, 2009).

Son muchas las características que comparten estas estructuras pero, sobre todo, tienen en común su complejidad, que se manifiesta tanto en su estructura formal, como en los significados semánticos y pragmáticos que pueden expresar. El enfoque mismo de la *Nueva gramática* refleja la proximidad de estos dos tipos de oraciones al describirlas en el mismo capítulo. No obstante, cada uno de ellos también mantiene estrechas relaciones con otras estructuras: en el caso de las condicionales, con las subordinadas sustantivas o completivas (NGLE, 2009: 3536-3540) y en el caso de las concesivas, con las coordinadas adversativas (L. Flamenco García, 1999: 3809-3821).

Tradicionalmente se ha insistido en el carácter hipotético de los hechos, situaciones o acciones descritos en las prótasis de estas oraciones; sin embargo, no es un rasgo presente en todas ellas ya que también pueden presentar hechos ya verificados o confirmados y, en muchas ocasiones, la probabilidad de cumplimiento de esas hipótesis depende en gran medida del contexto y de la percepción subjetiva del hablante (NGLE, 2009: 3528).

Las unen rasgos formales como admitir prótasis con los imperativos (1, 2)¹³¹, con interrogativas (3, 4) y con exclamativas (5, 6), permitir la elipsis de diversos elementos tanto en las prótasis como en la apódosis (7, 8) y también determinados elementos focalizadores (9, 10).

1) *Si quieres una cadena, cómprala tú mismo.*

2) *Trabaja, aunque no lo necesites.*

¹³⁰ A. Moreno Ayora (1993) ofrece una revisión bibliográfica sobre el estudio de las condicionales.

¹³¹ Los ejemplos de este capítulo se han tomados de la NGLE.

- 3) *Y si tienes miedo, ¿por qué no te compras un perro?*
- 4) *Aunque si este no existía, ¿qué significaba lo demás?*
- 5) *Si quieren pasar, ¡adelante!*
- 6) *Aunque esté un poco nublado, ¡qué día tan bonito!*
- 7) *Si ella va, yo también.*
- 8) *Aunque ella vaya, yo no.*
- 9) *Incluso si el crítico intenta ser honesto y riguroso, es difícil que se evada de los prejuicios de su entorno.*
- 10) *Cuando los padres se van, incluso aunque no te hayas llevado bien con ellos, cambian mucho las cosas.*

Asimismo comparten la posibilidad de que la relación entre la prótasis y la apódosis no se establezca en el plano del enunciado, es decir, entre lo que se expresa en ellas, sino en el plano de la enunciación, es decir, entre lo que se expresa y ciertos conocimientos, suposiciones, expectativas, etc. presentes en el contexto comunicativo, pero no en el texto.

- 11) *Y si quieres mi opinión, está muy enamorada.*
- 12) *Aunque te parezca mentira, salió a caminar.*

La tradición gramatical ha clasificado estas oraciones como *subordinadas adverbiales impropias*, junto con las causales, las consecutivas y las finales. Sin embargo, actualmente hay acuerdo sobre el hecho de que el vínculo entre la apódosis y la prótasis en estas estructuras no puede identificarse con el que establece un verbo con sus complementos o modificadores, sino que se asemeja más a una relación argumentativa o lógica, a una relación entre premisas y conclusiones, que supera en ocasiones los límites de la gramática (E. Montolío, 1999; NGLE, 2009). V. Báez *et al.* (2011: 30) van más allá y afirman que las oraciones causales, condicionales, concesivas y consecutivas no pertenecen a los esquemas oracionales, sino a los de construcción de «enunciados textualizables» y, por tanto, solo pueden interpretarse en sus manifestaciones como actos de habla.

No parece apropiado analizar la prótasis como un complemento circunstancial de la apódosis si se tiene en cuenta que, en las oraciones condicionales y concesivas,

los dos miembros son interdependientes, sintáctica y semánticamente, «en el sentido de que ninguno de los dos miembros puede ser suprimido sin alterar el significado del conjunto, o incluso comprometer la gramaticalidad de la construcción» (NGLE, 2009: 3530). En este sentido, se ha sugerido que se trata de oraciones *bipolares* o *interordinadas*, situadas sintácticamente entre la coordinación y la subordinación (L. Flamenco García, 1999; A. López García, 1999). De todos modos, a pesar de que se haya cuestionado la naturaleza subordinada de estas oraciones, la NGLE (2009) sigue utilizando los términos *subordinación* y *oración subordinada* para referirse a ellas.

Los criterios que marcan estas construcciones son la conjunción, o locución conjuntiva, que las introduce y la relación entre los tiempos y modos verbales que pueden aparecer en las prótasis y en las apódosis. Así, las conjunciones condicionales indican una asociación de causa-efecto entre lo expresado en la prótasis y en la apódosis (*Si lloviera, iría al cine*), mientras que las concesivas introducen un impedimento que se considera no efectivo para la realización de lo descrito en la apódosis (*Aunque lloviera, iría al cine*). El vínculo entre las formas verbales de las dos partes es clave para determinar el significado de la oración completa, lo cual, por un lado, apoya la idea de la interdependencia entre ambas y, por otro, restituye el valor de las relaciones sintácticas intraoracionales en estas estructuras, sin detrimento de otras posibles relaciones discursivas que puedan darse.

1.2. Las oraciones condicionales

1.2.1. Características generales

Como se ha mencionado en el apartado anterior, las oraciones condicionales comparten rasgos con las subordinadas completivas, lo que está directamente relacionado con el hecho de que las prótasis condicionales posean propiedades referenciales, es decir, puedan introducir «contingencias, circunstancias o casos, y todas estas son, en efecto, nociones nominales» (NGLE, 2009: 3536). Por ello, estas prótasis pueden ser términos de preposición, pronominalizarse y focalizarse. Además, también se ha sugerido que algunas de ellas pueden ser analizadas como sujetos oracionales (13) (*ibídem*: 3537).

13) *Sería estupendo si se animara a venir con nosotros.*

Las preposiciones que pueden preceder a una prótasis condicional son *por* con sentido causal (14) y, con menor frecuencia, *para*, con sentido final (15). La combinación *por si* a menudo se ve reforzada con el adverbio *acaso* y ha dado lugar a algunos grupos lexicalizados como *por si las moscas* o *por si las dudas* (*ibídem*: 3537-3539).

14) *Esta manta es por si hace frío.*

15) *Me he comprado este traje para si voy de boda.*

En cuanto a la focalización, los adverbios de foco inclusivos (como *incluso*, *también*, *ni siquiera* o *aun*), los exclusivos (como *solo*, *únicamente* o *tan solo*), los particularizadores (como *precisamente*, *en concreto*, *en especial*, *sobre todo* o *justamente*) y la negación pueden preceder a *si*:

16) *Ni siquiera si se le castiga de acuerdo a la ley o se le tiene políticamente como enemigo, deja de ser acreedor a unas miramientos y a un respeto.*

17) *También si cierro los ojos —y acabo cerrándolos como último y rutinario recurso—, me visita una antigua aparición inalterable.*

18) *De todo ello deriva el más que mediocre resultado de la evolución del índice de producción industrial, en especial si se compara con el de otros países de nuestro entorno.*

19) *La imbecilidad me parece respetable si es genética, heredada, no si es elegida.*

La interpretación de las prótasis condicionales focalizadas por adverbios inclusivos se acerca mucho a la concesiva ya que, debido al valor del adverbio, que incluye todas las posibilidades, no es necesario que se dé la condición para que se cumpla lo que expresa la apódosis: *Aun si no me otorgan el crédito, ampliaré la casa*. No por ello la conjunción condicional *si* deja de imponer sus restricciones sobre las formas verbales que admite o rechaza, como por ejemplo el presente de subjuntivo o el futuro de indicativo: **aun si me otorguen*, **aun si me otorgarán* (*ibídem*: 3542-3543).

En el caso de la negación, nos encontramos ante la llamada *negación correctiva*, que se usa en oraciones contrastivas para negar determinada condición, no para introducir una condición negativa, como en el ejemplo (19).

Por último, las oraciones *copulativas enfáticas* también pueden servir para focalizar una prótasis condicional

20) *Si algo le gusta es viajar con sus amigos.*

En estas estructuras la prótasis no presenta ninguna hipótesis, sino que sirve para enfatizar uno de los segmentos de la oración copulativa, lo que en realidad lleva a interpretar lo expresado como confirmado: ‘le gustaba sobre todo viajar con sus amigos’ (*ibidem*: 3559).

Como veremos (V.1.3), las oraciones concesivas introducidas por *aunque*, al carecer de valor referencial, rechazan la mayoría de estas estructuras y solo pueden ser focalizadas por los adverbios *incluso* y *ni siquiera*.

Las oraciones condicionales admiten tanto la coordinación con otras como la elisión de elementos. Las prótasis se pueden coordinar con las conjunciones *y* u *o*, pero cuando el significado de estas es opuesto, se rechaza *y* y en su lugar puede aparecer la combinación «*tanto si..., como si...*» (21, 22). Cuando la coordinación se da entre apódosis se entiende que si se cumple la condición expresada en la prótasis, se darán todas las situaciones expresadas en las apódosis (23) (*ibidem*: 2429).

21) **Si se lo dices como si se lo ocultas, tendrás problemas.*

22) *Tanto si se lo dices como si se lo ocultas, tendrás problemas.*

23) *Si están de acuerdo, vamos al cine y después cenamos.*

Por lo que se refiere a la elipsis (*ibidem*: 3544-3547), en las oraciones condicionales pueden elidirse tanto segmentos de la prótasis, como de la apódosis, como de ambas a la vez. Se suelen elidir elementos en las prótasis antepuestas que retoman enunciados previos, frecuentemente cambiando su polaridad, de tal manera que la prótasis puede quedar reducida a *si no*: *Si me invitan a cenar, voy; si no, me quedo en casa*. En las apódosis con elipsis, frente a las concesivas, que solo la admiten cuando hay cambio de polaridad (*Aunque ella vaya, yo no*, **Aunque ella vaya, yo también*), las condicionales puede también mantener la polaridad de la prótasis: *Si ella va, yo también; Si ella va, yo no*.

También hay condicionales, y concesivas, *truncadas o suspendidas*, en las que se omite toda la apódosis (*ibidem*: 3547-3550). En estos casos, el hablante deja en suspenso la prótasis porque supone que el oyente dispone ya de la información que expresaría la apódosis o puede recuperarla gracias al contexto. Estas prótasis, que a menudo expresan deseo, pueden estar lexicalizadas: *Si yo te contara...*; *Si tú supieras...*; *Si yo fuera rico...*, etc. Son también frecuentes las prótasis truncadas introducidas por *como*, con valor de advertencia o amenaza (*Como sigas así...*), por *con tal (de) que* (*Con tal de que funcione...*) o con gerundios (*Siendo así...*). Estas estructuras se asemejan a las condicionales interrogativas en las que se propone algo o se considera una posibilidad encabezadas por la conjunción *y*.

24) *¿Y si lo dejamos para otro día?*

25) *¿Y si estuviéramos todos equivocados?*

Las estructuras condicionales permiten transmitir una gran variedad de significados con valores discursivos muy ricos que, en muchas ocasiones, alejan la noción de condición y de hipótesis de lo expresado en la prótasis. Estas pueden servir, además de para imponer condiciones o formular hipótesis (26), para imaginar situaciones irreales (27), hacer inferencias (28), justificar acciones (29), contraponer ideas (30), introducir analogías absurdas o fundamentadas (31), hacer propuestas (32), hacer afirmaciones genéricas (33), etc. (*ibidem*: 3565-3569):

26) *Si hay huelga de trenes, se suspenden las clases.*

27) *Imaginemos que llueve...*

28) *El mar no es para los hombres, si lo fuera, necesitaríamos aletas.*

29) *¿Para qué cambiar de coche, si está siempre en el garaje?*

30) *Si los ingleses pecaban de una fría e indiferente cortesía, los españoles eran lo contrario.*

31) *Si eso es arte, yo soy físico nuclear.*

32) *¿Y si lo dejamos para otro día?*

33) *Si un triángulo tiene dos lados iguales, se llama isósceles.*

La interpretación de las condicionales depende en gran medida del *principio de pertinencia*, es decir, de que el interlocutor interprete la información que se

expresa como pertinente en ese intercambio comunicativo. Por ello, en las condicionales hipotéticas, aquellas en las que el cumplimiento de lo descrito en la apódosis depende del cumplimiento de la condición expresada en la prótasis, esta suele interpretarse como *condición mínima* o *suficiente* o también como *condición necesaria*, independientemente de que pudieran darse otra serie de condiciones que también posibilitaran el cumplimiento de la apódosis. En el caso de (26), la interpretación de que ‘solo si hay huelga se suspenderán las clases’, es una inferencia consecuencia de la situación comunicativa, ya que puede que haya también otras causas para que se suspendan las clases, sin embargo, no parecen pertinentes.

Como veremos en el siguiente punto (V.1.2.2), la información contextual determina en muchas ocasiones la relación entre la prótasis y la apódosis y para interpretarla adecuadamente es preciso tener presentes principios argumentativos o discursivos, no simplemente sintácticos, ni lógicos.

1.2.2. Condicionales del enunciado y de la enunciación

Ya se ha apuntado que una de las propiedades tanto de las oraciones condicionales como concesivas es que la relación entre sus componentes no tiene que establecerse estrictamente en el plano de lo expresado en estos, sino que puede también vincularse con información no explícita pero presente de alguna forma en el contexto.

En las llamadas CONDICIONALES DEL ENUNCIADO, conocidas también como CONDICIONALES DE CONTENIDO o CONDICIONALES CENTRALES o DE CAUSA-EFECTO, los hechos denotados en la prótasis y en la apódosis se vinculan causalmente dentro de una misma unidad enunciativa. La prótasis se presenta como la causa hipotética del estado de cosas que se describe en la apódosis, que pasa a interpretarse como su efecto o su consecuencia.

(NGLE, 2009: 3550-3551)

La oración *Si llueve, se mojan las calles* es un ejemplo de este tipo de condicionales en las que lo que expresado en la apódosis siempre es posterior a lo descrito en la prótasis, incluso aunque aparezca el mismo tiempo verbal en ambas, como en este ejemplo.

En las llamadas *condicionales de la enunciación* no se da una relación de causa-efecto entre prótasis y apódosis, «sino entre la prótasis y cierta información obtenida de la apódosis a través de un verbo de lengua tácito o un razonamiento discursivo» (*ibidem*), en otras palabras, vinculan lo expresado con inferencias de los hablantes. Al no relacionar entre sí lo descrito en cada una de las partes del esquema sintáctico, la correlación temporal es más libre que en las condicionales del enunciado, lo que permite que en la prótasis se puedan expresar situaciones o hechos anteriores, simultáneos o posteriores a los de la apódosis (34). Otra consecuencia de estas relaciones supraoracionales es que estas condicionales no pueden ser focalizadas (35).

34) *Si las calles están mojadas al amanecer, sin duda llovió durante la noche.*

35) **Es si las calles están mojadas al amanecer que sin duda llovió durante la noche.*

Dentro de estas se distinguen dos tipos: *condicionales epistémicas* y *condicionales ilocutivas* (*ibidem*: 3551-3557).

Para la interpretación de las *epistémicas* es fundamental el concepto de conclusión o deducción, ya que en estas prótasis el hablante presenta una información como fehaciente para llegar a la conclusión que se expresa en la apódosis (36); es decir, la condición enunciada en la prótasis no es una condición para que se cumpla lo descrito en la apódosis, sino para deducirlo. Por ello, en las *condicionales ilocutivas*, como (37), «el vínculo se establece entre la prótasis y el hecho de que el hablante afirme o manifieste lo que la apódosis expresa» (*ibidem*: 3552).

36) *Si su hija ya tiene quince años, Alicia pasó seguramente los cincuenta.*

37) *Si no estoy equivocado, el tren llegará a las 10.*

La NGLE (2009: 3552-3555) distingue cinco tipos de condicionales ilocutivas:

- *Atenuadoras de la aserción*, que aluden a alguna limitación de las condiciones cognitivas o perceptivas del hablante o a la fiabilidad de las

fuentes: *Si no he entendido mal...; Si la memoria no me falla...; Si no me equivoco...; Si los datos no mienten..., etc.*

- *De cortesía*, con las que el hablante intenta suavizar el efecto de un acto de habla directivo o inquisitivo: *Si no le importa...; Si no es mucho pedir...; Si se me permite..., etc.*
- *Metalingüísticas*, que imponen una restricción sobre el hecho de que lo que se afirma esté presentado correctamente o sea pertinente: *Si se puede decir así...; Si está bien escrito...; Si así se llama..., etc.*
- *Metadiscursivas*, en las que las prótasis funcionan como marcadores textuales al orientar al interlocutor sobre cómo organizar o, en general, interpretar adecuadamente lo que se afirma: *Si tenemos en cuenta lo dicho...; Si recapitulamos...; Si se ordenan los datos...; Si se revisan los argumentos..., etc.*
- *De pertinencia*, usadas generalmente en la lengua conversacional para justificar un acto de habla indirecto, como por ejemplo informar de algo: *Si te vuelve a molestar, ahí está la comisaría; Si tienes hambre, hoy los restaurantes cierran más temprano.*

1.2.3. Oraciones pseudocondicionales

Las llamadas *oraciones pseudocondicionales* se emplean habitualmente como recurso retórico para subrayar la veracidad o falsedad de lo que expresado. Son estructuras solo aparentemente condicionales porque en ellas se presentan afirmaciones o negaciones que no dependen de la verificación de ninguna condición. Estas oraciones están introducidas por prótasis no hipotéticas y presentan los dos miembros de la oración como verdaderos, en la mayoría de los casos usando el presente de indicativo (NGLE, 2009: 3560-3565).

38) *Si los ingleses pecaban de una fría e indiferente cortesía, los españoles eran lo contrario.*

39) *Si tú eres un hereje, yo no tengo la culpa.*

Son frecuentes, especialmente en la lengua oral, las construcciones en las que los dos miembros se presentan de forma tácita como falsos, debido al absurdo de su afirmación (*ibídem* 3560-3561).

40) *Si eso es arte, yo soy físico nuclear.*

Otra variante de estas oraciones pseudocondicionales son las que contraponen o comparan el grado de cierta propiedad expresada en la prótasis. Algunas apódosis, introducidas por un adverbio escalar, se oponen a la prótasis en las que se niega esa propiedad (41), otras exponen un grado extremo o hiperbólico (42), pero todas ellas están coorientadas argumentativamente (*ibídem*: 3561-3562).

41) *Si no es un genio, al menos es un buen estudiante.*

42) *Si tú tienes algo de hambre, yo me comería un buey.*

Pertenecen también a este grupo algunas preguntas retóricas en las que la prótasis, pospuesta, añade explicaciones o justificaciones (*ibídem*: 3563).

43) *¿Para qué cambiar de coche, si está siempre en el garaje?*

1.2.4. Tiempo y modo en las oraciones condicionales

Ya se ha indicado que la relación entre prótasis y apódosis en las condicionales no es una relación de dependencia de la primera respecto de la segunda, sino de interdependencia, lo que hace que las formas verbales de ambas sean, de la misma manera, interdependientes.

A diferencia de otros tipos de subordinadas, los rasgos modales y temporales de las prótasis condicionales no están regidos por un elemento de la oración principal, sino que son interdependientes: los de la subordinada ponen de manifiesto la actitud del hablante sobre la posibilidad, probabilidad o irrealidad de la situación supuesta; los de la principal indican la modalidad de la oración, y están a menudo en relación con los anteriores.

(NGLE, 2009: 3569)

No obstante, hay casos en los que la presencia de determinada forma verbal no depende de esta relación, sino que está supeditada a la aparición de algún elemento en la prótasis como, por ejemplo, la presencia de los adverbios *tal vez*,

acaso, ojalá (44, 45) o por el hecho de que la estructura condicional esté incluida en un discurso indirecto (46), lo que exige que las formas verbales se subordinen al verbo de lengua que lo introduce (*ibidem*: 3570):

44) *Si me lo explican, lo entiendo / lo entenderé.*

45) *Si me lo explican, tal vez lo entienda.*

46) *Le dije que, si me lo explicaban, lo entendería.*

Asimismo la conjunción condicional *si* impone ciertas restricciones y rechaza el futuro (**si tendrá*), el condicional (**si tendría*) y el presente y pretérito perfecto de subjuntivo (**si tenga*, **si haya tenido*).

Al margen de estas cuestiones, teniendo en cuenta el vínculo entre las formas verbales de la prótasis y de la apódosis se ha distinguido tradicionalmente entre *condicionales reales* o *periodo real*, *condicionales potenciales* o *periodo potencial* y *condicionales irreales* o *periodo irreal* (*ibidem*: 3570-3578). No obstante, como veremos, «la naturaleza real, potencial o irreal de un período no viene siempre determinada por la correlación temporal que en él se establece, sino también por los significados que se le otorga en función de diversos criterios históricos, geográficos o sociolingüísticos» (*ibidem*: 3571).

El *período real* se forma con la prótasis en indicativo y los tiempos verbales que pueden aparecer son presentes (47) o pasados (48). En estas oraciones se presentan los hechos como verdaderos o esperables. El presente puede interpretarse como presente (actual y habitual) o como futuro (recordemos que la conjunción *si* rechaza el futuro), lo que puede producir a veces cierta ambigüedad, como en (49), que generalmente se deshace fácilmente por medio de factores textuales (como la aparición de algún adverbio) (50) o contextuales (51):

47) *Si vives en esta ciudad, no puedes evitar el agobio.*

48) *Si estudiaste allí, sin duda aprendiste mucho*

49) *Si vives aquí, pagarás un alquiler muy alto*

50) *Si vives aquí, el año que viene te subirán mucho la renta.*

51) *Si vives aquí, pagarás seguramente un alquiler muy alto.*

En las apódosis de las llamadas *condicionales potenciales* o *período potencial* se presentan eventos que pueden tener lugar. Las prótasis implican necesariamente que en el presente la condición que se expresa no se da, pero queda abierta la posibilidad de que se dé en el futuro. Estas condicionales responden al esquema «*si* + pretérito imperfecto de subjuntivo, condicional simple» (52), aunque también pueden aparecer otras formas verbales en la apódosis como el presente, el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto de indicativo (propios de la lengua oral) o el condicional compuesto y el pluscuamperfecto de indicativo (53-56).

52) *Si se lo explicaran, lo entendería.*

53) *Si llega a enterarse tu mamá, nos castigan a los dos, así que más vale que no se entere.*

54) *Si pudiera, me iba ahora mismo.*

55) *¡Si no fuera por las niñas, ya le había puesto yo las persas al cuarto!*

56) *Si fuera más joven, hasta yo hubiera / habría tratado de conquistarla.*

El imperfecto de subjuntivo en las prótasis potenciales puede dar lugar a la misma ambigüedad que el presente en las reales, en el sentido de que puede referirse al momento actual o al futuro, será el contexto el que marque la pauta para interpretar una situación como actual probable o como futura hipotética.

Una de las posibles interpretaciones de las condicionales potenciales es la *contrafactual*, según la cual el significado que se infiere de una expresión es el contrario de lo que se expresa. Por ejemplo, de la oración (57) se infiere claramente que ‘no veo bien’ y que ‘necesito gafas’. La interpretación contrafactual es característica general de las condicionales irreales como se notará más adelante, pero no de las potenciales, en las que solo se da en determinadas situaciones. En muchos casos, como en (58), se usan estas oraciones como recurso argumentativo para lograr una conclusión contraria, ya que las inferencias conducen a una interpretación contrafactual ‘eres tozudo, no aceptas lo que te proponemos’. La combinación del imperfecto de subjuntivo en la prótasis con el pluscuamperfecto de subjuntivo o condicional compuesto en la apódosis suele conducir fácilmente a este tipo de

interpretación (59), lo que coloca ese esquema sintáctico en el grupo de los periodos irreales, no de los potenciales ('no tengo, no se lo he dado').

57) *Si yo viera bien, no necesitaría gafas.*

58) *Si no fueras tan tozudo, aceptarías lo que te proponemos.*

59) *Si tuviera/tuviese, se lo habría dado.*

En el *período irreal* pueden aparecer distintas formas verbales, pero la combinación prototípica es la del pluscuamperfecto de subjuntivo en la prótasis y pluscuamperfecto de subjuntivo o condicional compuesto en la apódosis (60). También se considera irreal el esquema «*si + imperfecto de subjuntivo, pluscuamperfecto de subjuntivo o condicional compuesto*» (61). Las condicionales irreales tienen una interpretación contrafactual ya que, precisamente, se infiere lo contrario de lo que se afirma o se niega. Así, por ejemplo de la oración (62) se infiere que 'no se lo explicaron' y que 'no lo entendió'.

60) *Si hubiera tenido tiempo, habría ido a visitarlos.*

61) *Si estuvieras más atento en clase, lo habrías entendido.*

62) *Si se lo hubieran explicado, lo habría entendido.*

En la lengua oral también se producen condicionales de interpretación contrafactual con indicativo, generalmente presente, cuya interpretación depende de factores contextuales, como se puede comprobar en los siguientes ejemplos:

63) *Si lo sé, no vengo.*

64) *Si aquel tren llega a salir, seguro que ahora no estaba yo contándolo.*

65) *Si no es por ese antibiótico, el paciente no sobrevive.*

66) *Si él es científico, yo soy Einstein.*

67) *¡Que me parta un rayo si lo sé!*

68) *Si se lo hubiera contado, seguro que se reía de mí.*

Como se ha observado, la interpretación de los distintos periodos condicionales está marcada por la relación entre los tiempos y modos de las formas verbales que aparecen en ellos, así como por factores pragmáticos. Además, el

aspecto léxico de los verbos también puede influir en la interpretación (*ibidem*: 3579). La naturaleza delimitada de uno de los verbos (realizaciones y logros)¹³² implica necesariamente que el tiempo al que se refiere el verbo de la prótasis es anterior al de la apódosis:

69) *Si lo invitan a la reunión, irá.*

70) *Si Andrés lee una novela, se acuerda del protagonista.*

71) *Si se encuentran, salen a caminar.*

Mientras que el carácter no delimitado de los predicados (estados y actividades) permite que los tiempos superpongan parcial o totalmente:

72) *Si están juntos, salen a caminar.*

73) *Si es de buena calidad, dura.*

74) *Si viaja, lo acompaña.*

Por otro lado, la ambigüedad en cuanto a la interpretación del presente como presente (actual o habitual) o como futuro también está relacionada con el aspecto léxico de los verbos ya que, los verbos de estado, como *ser* o *vivir*, favorecen esa ambigüedad, frente a los predicados télicos que orientan claramente hacia una interpretación u otra: *si vives aquí*, puede referirse al presente o al futuro, pero *si te vas* solo se interpreta como futuro (inmediato o no) (*ibidem*: 3572).

Por último, la variedad de formas verbales que pueden aparecer en cada uno de estos periodos y las diferentes interpretaciones a las que dan lugar muestran que el acercamiento a las oraciones condicionales no puede basarse solo en los modelos que se consideran representativos de ellos y que las tres estructuras que se consideran básicas (47, 52 y 62), y en las que se insiste reiteradamente en la enseñanza de ELE (S. Pastor Cesteros, 1999; M. C. Fernández Molero *et al.* 2004; R. Llopis-García *et al.*, 2012), presentan una visión de estas oraciones muy fragmentaria. Por ello, se ha llamado la atención sobre la necesidad de trabajar en el aula no solo una amplia gama de estructuras posibles, sino también de poner en un primer plano todo lo relativo a los factores semánticos y pragmáticos que influyen en su uso (F. Matte Bon, 1995; S. Pastor Cesteros, 1999; R. Llopis-García *et al.*, 2012).

¹³² Sobre el aspecto léxico véase Z. Vendler (1957), E. de Miguel (1992, 1999), I. Bosque (2009: 296-338), *NGLE* (2009: 1673-1709)

Ello supone conceder una significativa importancia a los fenómenos semántico-pragmáticos en la explicación gramatical; reconsiderar la lengua teniendo en cuenta su uso y concebir la comunicación como el objetivo prioritario y no ya el aprendizaje sistemático de normas y aplicaciones repetitivas de un esquema gramatical dado; supone también dotar de mayor significación al contexto en que se desarrolla la comunicación, en tanto en cuanto lo que decimos cobra importancia en función / oposición a todas las demás formulaciones lingüísticas posibles en ese mismo contexto.

S. Pastor Cesteros (1999: 222)

F. Matte Bon (1995, tomo II: 201-210) señala que la expresión de la condición depende de la actitud del hablante, que marca la elección de un periodo u otro y, por tanto, el uso de unas formas verbales u otras. Además, destaca la trascendencia de las referencias temporales tanto de la prótasis como de la apódosis para su uso (*ibídem*). En este sentido, S. Pastor Cesteros (1999: 225) demuestra con los ejemplos (75) y (76) cómo un mismo tiempo verbal puede referirse a diferentes ámbitos temporales y ello incide en la interpretación del periodo. Así, en (75) el presente de la prótasis pospuesta se refiere al futuro, considerado seguro en el contexto en que se emitió la frase, pero el condicional de la apódosis, también referido al futuro, se interpreta como hipotético; mientras, en (76) el presente se refiere al pasado y por tanto impone una interpretación contrafactual de todo el periodo y una actual al condicional.

(75) Nosotros apoyaríamos al Partido Popular si gana las próximas elecciones.

(76) Si en lugar de nacer aquí, naces solo unos cms. más abajo, no tendrías problemas al elegir los electrodomésticos.

R. Llopis-García *et al.* (2012: 137-156) rechazan la clasificación de las oraciones condicionales basada en la estructura sintáctica y en la probabilidad de realización de lo expresado en la prótasis y adoptan una perspectiva espacial. Según esta visión, el hablante usa un determinado tiempo verbal en la prótasis en función de «una mayor o menor distancia virtual respecto a la escena de referencia» (*ibídem*: 149), mientras que la apódosis funciona como una oración independiente: (77)

expresa un acercamiento metafórico a la escena frente a (78) que expresa un alejamiento (*ibídem*: 155).

77) *Si me pagan esta semana, te daré algo de lo que te debo.*

78) *Si me pagasen esta semana, te daría algo de lo que te debo.*

Al margen de los enfoques particulares, es evidente que el uso de unas formas verbales u otras y la relación que establecen responden a necesidades comunicativas concretas que dependen de elementos semánticos y pragmáticos tales como las referencias temporales implicadas, la actitud del hablante, la percepción de la condición, etc.

1.2.5. Posición de la prótasis y la apódosis

De acuerdo con el universal 14 de Greenberg (1966), en las lenguas que poseen la construcción condicional, lo característico es que la prótasis anteceda a la apódosis.

E. Montolío (1999: 3651)

Es decir, el esquema no marcado es prótasis-apódosis, lo cual resulta lógico teniendo en cuenta el tipo de significados que transmite cada uno de estos miembros. Así, la prótasis sirve para crear un marco discursivo (una hipótesis o una suposición) dentro del que interpretar la apódosis, por lo que se tiende a interpretar la información protática como temática (información conocida o compartida) y la de la apódosis como remática (información nueva). No obstante, este orden puede alterarse tanto debido a factores discursivos, como a algunos elementos de carácter gramatical (NGLE, 2009: 3579-3585).

Suelen anteponerse las prótasis introducidas por *como* (79), *mientras* (80) o *de* (81), las cláusulas absolutas de participio (82) o de gerundio (83) y las introducidas por grupos preposicionales (84) (*ibídem*: 3583-3584):

79) *Como no planteen otra salida, el conflicto seguirá siendo irresoluble.*

80) *Mientras siga tan interesado en sus estudios, no conviene siquiera mencionar esa cuestión.*

81) *De haberlo sabido, te habríamos avisado.*

82) *Bien vestida, parecería más joven.*

83) *Estudiando más, aprobarás.*

84) *Con todas las ventanas cerradas, te vas a asfixiar.*

El orden prótasis-apódosis se mantiene en aquellas oraciones que retoman algún elemento del discurso anterior (85), en las que está presente la correlación entre *si* y *entonces* (86), *pues* o *pues entonces* (87), en estructuras correlativas del tipo *si el uno..., el otro* (88) o *con de la misma manera, así*, etc. (89) (*ibidem*: 3585-3586):

85) *¿Yo podría jurar que sus palabras fueron una idea excelente? Y si lo fueron, ¿no las habrá dicho con intención irónica?*

86) *Si no hay arreglo, entonces los someteremos a la justicia.*

87) *Si no les parece, pues no se presenten y ya.*

88) *Si el uno la atormentaba con sus celos, incluso retrospectivos, el otro la decepcionó –y terminó traicionándola.*

89) *Si tú crees que de algo sirve un deslinde, así se hará.*

Por el contrario, tienden a posponerse las prótasis focalizadas (como las encabezadas por *sobre todo*, *al menos*, *salvo*, *excepto*, etc.) (90) y las integradas en la misma curva tonal de un enunciado imperativo (91) o interrogativo (92), mientras que las que introducen comentarios suelen ir intercaladas (93) (*ibidem*: 3583-3585).

90) *Me acompañará mi hija, a menos que surja algún problema de trabajo.*

91) *Cierre la puerta si tiene frío.*

92) *¿Qué dirá tu mujer si se entera?*

93) *Me cuidaré bien, si nos salvamos, de volver a viajar con esa línea aérea.*

Finalmente, además de efectos discursivos, el orden también puede tener efectos semánticos, por ejemplo, en la interpretación de los sujetos no explícitos. En el esquema prótasis-apódosis, el sujeto expreso en cualquiera de los dos miembros suele determinar la referencia del sujeto tácito del otro miembro (94, 95). Por el contrario, cuando el orden es apódosis-prótasis, el sujeto expreso de la apódosis sí

determina el tácito de la prótasis (96), pero el de la prótasis no, por lo que en (97) se interpreta que apódosis y prótasis se refieren a sujetos diferentes. La interpretación de los sujetos tácitos está vinculada a la posición remática o temática del segmento en el que se encuentran y depende de que se haya presentado un referente adecuado en el discurso previo, por lo tanto, la aparición de la prótasis en posición remática afecta a la identificación del sujeto (*ibídem*: 3582).

94) *Si Carlos perdió el tren, no llegará a tiempo.*

95) *Si perdió el tren, Carlos no llegará a tiempo.*

96) *Carlos no llegará a tiempo, si perdió el tren.*

97) *No llegará a tiempo si Carlos perdió el tren.*

1.2.6. Otras estructuras condicionales

1.2.6.a. Oraciones condicionales introducidas por otras conjunciones

A continuación revisaremos una serie de estructuras condicionales introducidas por conjunciones y locuciones conjuntivas, distintas de *si* (NGLE, 2009: 3585-3598).

Como con una forma verbal en subjuntivo introduce una prótasis condicional, normalmente antepuesta, que implica que lo expresado en la apódosis es una consecuencia a menudo no deseable, por lo que suele usarse con sentido de amenaza o advertencia, pero también puede expresar temor o inquietud (*ibídem*: 3585-87).

98) *¡Como no se calle, tendremos que detenerle!*

99) *Como sea la policía, di que no estamos.*

Por el contrario *siempre que* con subjuntivo, en prótasis pospuestas, introduce una condición opuesta ya que abre expectativas u opciones favorables:

100) *Como no hagas bien los ejercicios, no aprobarás.*

101) *Aprobarás, siempre que hagas bien los ejercicios.*

Las conjunciones o locuciones conjuntivas *requisitivas* y *exceptivas*, opuestas semánticamente, introducen condiciones más fuertes o específicas. Las *requisitivas*, que presentan la condición como un requisito y pueden ser parafraseadas por *solo si*,

son entre otras: *a condición de (que)*, *con tal (de) (que)*, *siempre que*, *siempre y cuando* y *solo si*. Las exceptivas como *a menos que*, *a no ser que*, *como no sea que*, *excepto* o *salvo*, admiten la paráfrasis con *si no* (102, 103). Estos dos tipos de conjunciones contrastan en cuanto a la polaridad que expresa la apódosis (104, 105).

102) *No diré nada a menos que me pregunten.*

103) *No diré nada si no me preguntan.*

104) *Aceptará el contrato con la condición de que le aseguren un porcentaje de las ventas.*

105) *No aceptará el contrato a menos que le aseguren un porcentaje de las ventas.*

Tanto las oraciones con locuciones requisitivas como exceptivas presentan restricciones debidas a los valores semánticos y pragmáticos que introducen. Por ejemplo, *a menos que* puede combinarse con apódosis positiva, solo si la prótasis expresa una situación no coorientada.

106) *La cuestión es intratable a menos que reduzcamos la montaña y la nube a un valor común.*

Hay otra serie de conjunciones (*como*, *cuando*, *mientras*, *siempre que*) que pueden introducir una prótasis condicional, pero este valor no es el básico y depende de factores semánticos y pragmáticos. Una prueba de que estas prótasis no son estrictamente condicionales es que no pueden estar focalizadas, por tanto, rechazan *solo*, *incluso*, *aun*, *hasta*, *ni siquiera* (ibídem: 3588-89):

107) *Cuando tan seguro lo dice, algún fundamento tendrá.*

108) **Aun cuando tan seguro lo dice, algún fundamento tendrá.*

Algunos sustantivos (*caso*, *condición*, *supuesto*, *cambio*) forman parte de locuciones conjuntivas condicionales más o menos lexicalizadas: *en el caso de (que)*, *a condición de (que)*, *en el supuesto de (que)*, *a cambio de (que)*. Estos sustantivos conservan sus valores semánticos pero han perdido algunas de sus propiedades gramaticales. Por ejemplo, *caso* admite el artículo (*en el caso de*), algunos adjetivos modales (*supuesto*, *eventual*, *hipotético*, etc.) y también algunos grupos nominales no definidos (*en caso de accidente*), pero rechaza los modificadores nominales definidos, (**en caso del accidente*); *condición* rechaza los adjetivos en la locución *a*

condición de (que) pero los admite en *bajo la condición de (que)*, con *la condición de (que)*. En cuanto a *supuesto que*, solo tiene valor condicional con subjuntivo ya que con indicativo aporta un sentido causal.

1.2.6.b. Construcciones de sentido condicional

Existen una serie de construcciones que no están introducidas por una conjunción o locución conjuntiva condicional pero pueden expresar un sentido condicional y ser parafraseadas por oraciones condicionales. Sin embargo, no se consideran oraciones estrictamente condicionales (NGLE, 2009: 3593).

Algunas oraciones, sin nexo, con imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo pueden interpretarse con un sentido condicional contrafactual (*ibídem*).

109) *Hubiera pronunciado mi nombre entero, y el aplauso hubiera sido inmediato.*

Son más frecuentes que las construcciones anteriores los imperativos y gerundios antepuestos con sentido condicional: *Abre la boca y te pego un tiro; Viniendo tu mujer, seremos cinco* (*ibídem*).

También algunos *adjuntos libres* (modificadores adverbiales que no afectan al predicado verbal) pueden aportar valores condicionales, como los introducidos por *con* (110), *sin* (111) y, en menos casos, *en* (112) (*ibídem*: 3594):

110) *Con suerte la aventura comenzará este viernes por la tarde.*

111) *Sin su colaboración, este libro hubiera sido imposible.*

112) *En su casa, no se comportaría así.*

Las preposiciones *para* (113), *a* (115) y, sobretodo, *de* (115) con infinitivo pueden formar segmentos protáticos con claro sentido condicional. Las introducidas por *a* han quedado reducidas a la locución *a no ser que* y a otras como *a decir verdad* o *a juzgar por* (*ibídem*: 3596-3597):

113) *Para ser un buen bebedor, hay que vivir las resacas con resignación.*

114) *La escena habría sido jocosa, a no ser por el contexto y la tensión.*

115) *De haberlo sabido, te habría avisado.*

Las locuciones adverbiales anafóricas como *de otra manera*, *en caso contrario*, *de otro modo* pueden ser parafraseadas con *de no ser así*, por lo tanto, introducen un valor condicional (*ibídem*).

116) *De otro modo no se explicaría.*

Por último, la expresión lexicalizada «yo que + pronombre o grupo nominal» equivale a una prótasis condicional que, generalmente, se combina con una apódosis con condicional aunque también puede aparecer el imperfecto de indicativo (*ibídem*: 3597-98):

117) *Yo que usted no estaría tan seguro.*

118) *Yo que ustedes mejor la soltaba.*

1.3. Las oraciones concesivas

1.3.1. Características generales

Estas oraciones, igual que las condicionales, se caracterizan, además de por la conjunción que las introduce, por la relación, sintáctica, semántica y pragmática que se establece entre los dos miembros.

los periodos concesivos introducen una situación de contraexpectativa. La prótasis resulta ser, en definitiva, una condición ineficaz, un obstáculo que se puede superar y contradice lo que la apódosis afirma.

NGLE (2009: 3599)

Así, el vínculo entre prótasis y apódosis se asemeja a un razonamiento argumentativo en el que cada miembro apunta a conclusiones opuestas. Como veremos, este contraste entre los dos componentes puede basarse en las situaciones o hechos que expresan, pero también en el contexto, en el sentido común, en las preferencias del hablante, etc. y, por tanto, las inferencias que se obtienen se apoyan, sobre todo, en algún tipo de conocimiento compartido, o suposiciones de los interlocutores, que puede ser léxico, enciclopédico, cultural, contextual, etc. (*ibídem*):

119) *Aunque es un otorrinolaringólogo, solo se ocupa de enfermedades del oído.*

120) *Aunque es católico, no va a misa los domingos.*

121) *Aunque es italiano, no le gusta la pasta.*

Esta noción de contraste subyace también a las oraciones coordinadas adversativas, aunque su estrategia argumentativa no es la misma¹³³: con las adversativas el hablante se opone a un determinado estado de cosas o al acto lingüístico del interlocutor, mientras que con las concesivas lo asume aparentemente y se opone a la vez (L. Flamenco García, 1999: 3810-3811). Además, frecuentemente expresan relaciones inversas: *Aunque A, B*, suele admitir la paráfrasis *A, pero B* (NGLE, 2009: 3599). No obstante, en algunas situaciones la diferencia entre adversativas y concesivas puede neutralizarse, como es el caso de algunas con prótasis pospuesta con el verbo en indicativo (*ibídem*: 3602):

122) *Es un hermoso día, aunque está un poco frío.*

123) *También se estudió esta posibilidad, aunque pronto fue descartada.*

A diferencia de las condicionales, las concesivas carecen de propiedades referenciales y, como consecuencia, sus prótasis no poseen propiedades anafóricas, ni pueden ser término de una preposición. Tampoco pueden ser focalizadas mediante oraciones copulativas enfáticas y el único adverbio de foco que no rechazan es *incluso*. A pesar de ello, hay algunas estructuras concesivas con el verbo *ser* que podrían interpretarse como focales (*ibídem*: 3604).

124) *Lo invitaré, aunque solo sea por cortesía.*

En cuanto a la conjunción, hay que destacar el carácter compuesto de *aunque*, segmentable en un adverbio escalar inclusivo (*aun*) y una conjunción completiva (*que*), que, según la NGLE (2009: 3541 y 3600), explica el valor concesivo de esta conjunción ya que, como adverbio inclusivo, señala e incluye el elemento último de una escala, el que es menos previsible y, por tanto, contradice todas las expectativas.

Por último, recordemos que las estructuras concesivas admiten tanto la elisión de elementos (V.1.1) como la coordinación. Como en las condicionales, es necesario diferenciar entre la coordinación de prótasis (125) y la coordinación de predicados

¹³³ Sobre semejanzas y diferencias entre adversativas y concesivas, véase L. Flamenco García (1999).

verbales (126). La coordinación de las prótasis concesivas, propia de contextos enfáticos, suele marcarse con la repetición de la conjunción (127) (*ibídem*: 2430).

125) *Aunque todos estaban enterados y él había firmado el acuerdo.*

126) *Aunque siempre se presentaba impecable y mantenía la calma aun en los momentos más críticos.*

127) *Aunque me lo prometas y (aunque) me lo jures, ya no te creo.*

1.3.2. Concesivas del enunciado y de la enunciación

Como ya se ha mencionado (V.1.1), el vínculo entre prótasis y apódosis puede establecerse tanto en el plano del enunciado como en el de la enunciación. En las *concesivas del enunciado* (128), la prótasis expresa un obstáculo o una causa ineficaz para impedir el cumplimiento de lo descrito en la apódosis, mientras que en las *concesivas de la enunciación*, la prótasis presenta un obstáculo para concluir o afirmar lo que expresa la apódosis. De la misma manera que en las condicionales, dentro de las concesivas de enunciación pueden distinguirse dos tipos: *epistémicas* e *ilocutivas* (NGLE, 2009: 3604-3606). En las *concesivas epistémicas* se contrapone la premisa expuesta en la prótasis con la deducción o conclusión de la apódosis, ya sea partiendo de una prótasis hipotética para llegar a una apódosis factual (129) o de una prótasis factual para llegar a una apódosis hipotética (130):

128) *Aunque llovía a cántaros, salió a caminar.*

129) *Aunque ya debe de haber llegado, todavía no ha llamado.*

130) *Aunque todavía no me ha llamado, ya habrá llegado al hotel.*

Las *concesivas ilocutivas* muestran un contraste entre las expectativas de lo expresado en la prótasis y el acto de habla, explícito o no, de la apódosis: *Aunque te parezca mentira, te aseguro que salió a caminar*. Pueden usarse en las mismas situaciones que las condicionales ilocutivas, es decir, pueden ser *atenuadoras de la aserción* (131), *de cortesía* (132), *metalingüísticas* (133), *metadiscursivas* (134) y *de pertinencia* (135):

131) *Aunque el diagnóstico no esté claro, seguro que se trata de una infección.*

132) *Aunque pueda parecerle una indiscreción, ¿me daría su número de teléfono?*

133) *Los sindicatos exigen una negociación, aunque quizás no sea la palabra más adecuada.*

134) *Aunque ya se ha analizado el tema desde el punto de vista filosófico, corresponde ahora abordarlo desde la perspectiva histórica.*

135) *Aunque no necesites dinero, hay un cajero automático en la esquina.*

1.3.3. Tiempo y modo en las oraciones concesivas

L. Flamenco García (1999) distingue entre *concesivas propias* y *concesivas impropias* e incluye en el primer grupo solo aquellas estructuras en las que el valor concesivo está gramaticalizado de una forma estable y convencional, es decir, que no depende de factores contextuales sino gramaticales. Basándose en las combinaciones modo-temporales de las *concesivas propias* introducidas por *aunque*, establece cuatro tipos (*ibídem*: 3825-3832):

- *Contextos factuales con indicativo*, «que señalan el cumplimiento de un hecho, ya sea presente o pasado, o bien la convicción del cumplimiento de un hecho temporalmente enfocado hacia el futuro» (*ibídem*: 3827-29) que el hablante conoce y que supone que su interlocutor desconoce: *Aunque está lloviendo, iremos al campo.*
- *Contextos factuales con subjuntivo*, que señalan lo mismo que las anteriores pero la diferencia radica en que el hablante da por supuesto que el interlocutor también conoce el hecho expresado en la prótasis, no considera necesario informarle o le es indiferente que lo conozca: *Aunque no te caigan bien mis padres (no hipotético), debes intentar ser amable con ellos.*
- *Contextos semifactuales*, más frecuentes con subjuntivo aunque admiten también el indicativo, indican que el hablante desconoce lo descrito en la prótasis y, sin manifestarse sobre su cumplimiento, lo presenta con un mayor

o menor grado de probabilidad: *Aunque ahora estará/esté en su cuarto, no debemos molestarle.*

- *Contextos contrafactuales*, en los que «el hablante sabe que el hecho ni se está cumpliendo en el presente, ni se cumplió en el pasado» (*ibídem*: 3831) y solo admiten determinadas formas verbales como el condicional simple y compuesto y el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo o el imperfecto de indicativo en registros coloquiales: *Aunque te habría ayudado de buena gana, preferí mantenerme al margen para evitar comentarios.*

La NGLE (2009: 3606-3609) ofrece una clasificación de las oraciones concesivas en *factuales* e *hipotéticas*, según las prótasis describan una acción o situación verificada o hipotética respectivamente.

En las prótasis *factuales*, que se pueden construir con cualquier tiempo verbal tanto de indicativo como de subjuntivo, «se describe una situación existente, y se niega que de ella se deduzca alguna otra cosa que pudiera ser lógica o esperable» (NGLE, 2009: 3606). En estas *aunque* puede parafrasearse por *aun dándose el caso de que*:

136) *Aunque vive en esa ciudad desde hace treinta años, mantiene el mismo apartamento que alquiló al llegar.*

137) *Aunque hayas tenido buenas calificaciones en los estudios hasta ahora, en adelante deberás esforzarte más.*

En las *hipotéticas*, que se forman solo en subjuntivo, *aunque* equivale a (*aun*) *en el supuesto de que*. En ellas se presenta una situación que aunque se haga efectiva no impedirá lo descrito en la apódosis (*ibídem*).

138) *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda.*

Algunas conjunciones, como *aunque* o *a pesar de* o las locuciones del tipo *por más que...*, *por mucho que...*, pueden introducir prótasis factuales e hipotéticas, pero otras solo admiten factuales, como *si bien* o las fórmulas con la preposición *con* del tipo *con lo inteligente que es*.

Como en las condicionales (V.1.2.4), se pueden distinguir tres tipos: *concesivas reales o periodo real*, *concesivas potenciales o periodo potencial* y *concesivas irreales o periodo irreal*.

En lo que se refiere a las formas verbales, en general, las concesivas imponen menos restricciones que las condicionales y no rechazan ni el presente ni el pretérito perfecto de subjuntivo, ni el futuro de indicativo. En cuanto a la interpretación del presente de indicativo, en las prótasis concesivas factuales, dado que lo expresado se da por cierto, este solo se refiere a situaciones presentes (habituales o actuales) y no admite ni la interpretación prospectiva, ni la contrafactual (*si lo sé, no vengo*; **aunque lo sé, no vengo*) (*ibidem*: 3607).

Las prótasis *concesivas potenciales* se caracterizan por la forma *cantara/cantase* y pueden referirse a un estado actual (*aunque tuvieras derecho a estar aquí ahora*) o futuro (*aunque te compraras esa casa el próximo año*). Cuando se refiere al presente puede interpretarse como factual o como contrafactual; sin embargo, el contexto suele favorecer la interpretación contrafactual: *Aunque lo supiera, no me lo diría* (puede que lo sepa o no).

En el *periodo irreal* concesivo, a diferencia del condicional, la interpretación contrafactual de la prótasis (*Aunque me lo hubieses señalado* implica ‘no me lo señalaste’) no supone la interpretación contrafactual de la apódosis, es decir, esta conserva su valor de verdad (*no me habría dado cuenta de mi error* no significa ‘me di cuenta de mi error’).

Como se ha mencionado, la alternancia de las formas de indicativo y de subjuntivo tiene que ver tanto con el valor hipotético o factual de las prótasis concesivas, como con las presuposiciones del hablante sobre el tipo de información que está presentado. Junto al pretérito imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo, que se interpretan de la misma forma que en las condicionales, las prótasis concesivas admiten también el presente y el pretérito perfecto de subjuntivo, el primero con valor actual, habitual o prospectivo y el segundo referido al pasado reciente.

Además de esos valores habituales, estos tiempos suelen usarse en las prótasis factuales conversacionales con un sentido específico según el cual se rechaza una objeción presente en el discurso previo (*ibidem*: 3608-3609):

139) *Tenemos una izquierda contemplativa, estoica, pacata, caballeresca, lúdica. Bueno, pues aunque parezca mentira, las autoridades han amordazado a la Boca del Lobo.*

140) *Aunque el hombre sea un animal racional, su razón brilla demasiado a menudo por su ausencia.*

Es habitual este uso en contextos en los que el hablante retoma un argumento presentado previamente por su interlocutor para invalidarlo por lo que se ha denominado *subjuntivo polémico*. El carácter temático de estas prótasis permite que el hablante las emplee cuando supone que la información es conocida para su interlocutor o cuando desea presentarla así por motivos discursivos.

1.3.4. Posición de la prótasis y la apódosis

Igual que en las condicionales, la posición de cada miembro determina en gran medida el carácter temático o remático de la información que presentan. Habitualmente, las prótasis son de naturaleza temática cuando aparecen antepuestas e, independientemente de que esa información haya sido introducida antes o no, esta se presenta implícitamente como compartida. Por el contrario, las prótasis pospuestas se consideran remáticas e introducen la información como nueva (NGLE, 2009: 3602):

141) *Aunque solo tenga cuatro años, ya sabe leer y escribir.*

142) *Ya sabe leer y escribir aunque solo tenga cuatro años.*

En contraste con la condicionales, las concesivas admiten alternancias modales (*aunque sabe/sepa*) que añaden un elemento gramatical relevante a la estructura informativa de la oración. Así, la presencia del subjuntivo dota de carácter temático a las prótasis, frente al indicativo que se considera remático. Por ello, las prótasis con subjuntivo suelen anteponerse (*ibídem*: 1944-1945).

143) *Aunque suene a lugar común, lo cierto es que la vida corre cada día más deprisa.*

La ubicación de la prótasis puede tener también consecuencias en el tipo de relación que establecen los dos miembros de la oración. Esto sucede en el caso de

algunas prótasis pospuestas, con el verbo en indicativo y precedidas de pausa, en las que se puede neutralizar la oposición entre el sentido concesivo y el adversativo.

144) *No terminé el trabajo, aunque ya me falta poco.*

Por último, como en las condicionales, también pueden darse prótasis *intercaladas* que introducen comentarios o incisos (*ibidem*: 3602).

145) *En algún lugar y momento de mi vida, aunque no recordaba cuáles, había estado en contacto conmigo.*

1.3.5. Otras estructuras concesivas

1.3.5.a. Construcciones preposicionales

Se forman locuciones de sentido concesivo con la preposición *a* y los sustantivos *pesar* (146), *despecho* (147) y *riesgo* (148) y también sigue este esquema la locución adverbial *a sabiendas* (149). Los nombres que forman parte de estas locuciones admiten como modificadores tanto grupos nominales como oraciones sustantivas, pero suelen rechazar los adjetivos. Tanto *a riesgo* como *a sabiendas* se construyen habitualmente con *aun*.

146) *Miles de personas, a pesar de las derrotas y los fracasos, continuaban manifestándose.*

147) *Se casó con él a despecho de la familia.*

148) *Aun a riesgo de su salud física y de la estabilidad familiar, el suscrito decidió igualmente probar en su persona algunas de las recetas.*

149) *Aun a sabiendas de la posición municipal, es previsible que se plantee a los socios este proyecto.*

150) *Seguía igual de oscuro, pese a que pronto serían las seis.*

Una variante de *a pesar de* es *pese a*, formada con el presente de subjuntivo de *pesar*, que introduce el mismo significado que la primera y solo se diferencia de esta por el registro, algo más elevado (150) (NGLE, 2009: 3610-3612).

La preposición *con* introduce algunas locuciones conjuntivas como *con todo* (y) *que* (usada todavía en algunos países americanos) (151), «*con todo* y + infinitivo»

(152), *con todo y con eso, con todo y eso, con eso y todo y con todo y con ello* (153) equivalentes a *a pesar de* (*ibídem*: 3612-3613).

151) *En cambio vos no le hiciste nada, con todo que te acusó a la policía de que le sacaste diez mil pesos.*

152) *Usted no dio en el blanco, con todo y ser un buen tirador.*

153) *Con todo y con eso, al cabo de media hora habían congeniado.*

El pronombre *todo* aparece también en construcciones absolutas con gerundios (154) o con adjetivos (155):

154) *Cué, manejando y todo, simuló leer una larga lista.*

155) *Borracho y todo, no podía permitirles tamaña afrenta.*

Se puede usar «*con* + infinitivo» con sentido concesivo, sobre todo, con los infinitivos de los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *parecer*:

156) *En qué consiste que todo esto que voy viendo, con ser diferente de lo conocido, con tener su propia fisonomía, bien acentuada, con despertar un modo especial de sentimiento no es para el alma cosa completamente nueva...*

«*Para* + infinitivo» se usa en prótasis concesivas para expresar «que el grado que corresponde a una magnitud (o el número que representa una cantidad) es más alto o más bajo de lo esperable en relación con lo que cabría deducir del estado de cosas que la apódosis presenta» (*ibídem*: 3614). En estas oraciones se suele manifestar un juicio de valor (157).

157) *Para ser tan firme en su convicción, está demostrando demasiada angustia.*

Otro grupo de estructuras con valor concesivo que presentan un grado como objeción ineficaz para lo descrito en la apódosis son las introducidas por *con* y *por* del tipo de *por muy fuerte que sea* y *con el talento que tiene* que se combinan con construcciones cuantificadas que pueden contener sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos (*ibídem*: 3616-3621).

Las encabezadas por *por* pueden introducir prótasis hipotéticas o factuales, las primeras con subjuntivo (158) y las segundas con indicativo (159), y los

cuantificadores que pueden contener son *mucho*, *muy*, *poco* y *más* (160), pero también pueden dejar tácito el cuantificador.

158) *Por pocos paseos que dé por la colonia, sabrá a qué me refiero.*

159) *Carmen no se explicaba, por más vueltas que le daba al asunto, cómo...*

160) *Por absurdo que sean o no sean mis estudios no voy a dejarlos precisamente ahora.*

Las prótasis introducidas por «con + artículo determinado» que se forman con grupos adjetivales, adverbiales y nominales no contienen cuantificador: *con lo inteligente que es* (**con lo muy inteligente que es*), *con lo bien que trabaja*, *con el talento que tiene*. Sin embargo, el cuantificador *todo* puede usarse para expresar énfasis: *con todo lo inteligente que es*. El hecho de que estas expresiones cuantificadas estén antepuestas a los predicados, las relaciona con las construcciones enfáticas con artículo del tipo *lo raro que era*, *las cosas que decían* ya que son variantes de un mismo esquema sintáctico

Las estructuras introducidas por *con* pueden tener un valor enfático (161). En estos casos puede alternar la interpretación causal y la concesiva en función de la orientación argumentativa de prótasis y apódosis: si están orientadas en sentido opuesto, se da la interpretación concesiva (162); si están coorientadas, la causal (163).

161) *Con las horas que estudias, tendrías que haber sacado mejores notas.*

162) *El muchacho suspendió las Matemáticas, con todas las horas que se pasó estudiando.*

163) *Me extraña que hayas perdido el pasaporte, con lo ordenado que eres.*

Por último, estas construcciones pueden usarse incluso con nociones aparentemente no graduables, adjetivos, sustantivos, grupos locativos, etc. En estas prótasis la gradación parece afectar más a la relevancia del obstáculo que presentan que a la noción misma:

164) *Sabía que su inteligencia y su sensibilidad le impedirían rodar a tal abismo, por muy solo y en Nueva York que se encontrara...*

1.3.5.b. Construcciones duplicadas y otras concesivas

«Adquieren sentido concesivo las prótasis con un verbo en subjuntivo no dependiente cuyo complemento constituye un grupo nominal definido que contiene una oración de relativo, de forma que el verbo de la relativa reproduce el inicial *Se ponga [la ropa que se ponga], siempre está elegante*» (*ibidem*: 3622). Se trata de las llamadas *de indiferencia* y pueden parafrasearse mediante *relativas inespecíficas* como *Cualquiera que sea la ropa que se ponga, siempre está elegante*. Los sujetos y los complementos de estos verbos siempre aparecen pospuestos (165). Se dividen en dos grupos: *parciales* o *particularizadoras* y *totales* o *universales* o *disyuntivas* (*ibidem*: 3622-3625).

165) (*Andrés) *Diga (Andrés) lo que diga (Andrés)*

En las prótasis duplicadas *parciales* se introducen, mediante grupos nominales definidos que pueden admitir modificadores, personas, lugares, tiempos, etc.: *se ponga la ropa (de noche) que se ponga...* Son más frecuentes aun que las que contienen grupos nominales las se forman con relativos libre o semilibres: *diga lo que diga, esté donde esté, llegue cuando llegue*, etc.

Las *totales* se dividen en *polares de sí* o *de no* y se forman con verbos en subjuntivo duplicados (*Llame o no llame...*), pero también otros con grupos sintácticos diferentes (*sean millonarios o trabajen por cuenta ajena...*) o adjuntos (*Te guste el campo o la playa...*). En estas la segunda forma verbal puede elidirse (*me den o no el crédito...*) o puede aparecer en otro tiempo (*Diga lo que dijere..., dijera lo que hubiera dicho...*).

Tienen también valor concesivo *siquiera* combinada con el verbo *ser*, «*así + subjuntivo*» (generalmente con sentido hiperbólico) (166, 167), *si bien* (168), el adverbio *mal* en la fórmula fija «*mal que + pesar en subjuntivo*» (169), «*y eso que + indicativo*» en posición pospuesta (170), *con todo*, *aun así*, *así y todo*, *en todo caso*, *de todos modos*, *igual*, *no obstante* y *sin embargo* (171) (*ibidem*: 3625-3629):

166) *Quería ser sincera con alguien, siquiera fuese una vez.*

167) *No vuelvo a ese lugar así me maten.*

168) *El argumento general no es complejo, si bien la conclusión es monstruosa.*

169) *Ganga no era una ciudad, mal que pesara a los gangueños.*

170) *Ni siquiera se movió al oírme entrar, y eso que yo lloraba muy fuerte.*

171) *No obstante aquella inesperada visita, decidieron quedarse a pasar la noche en Chenthan Dzong.*

Hay algunas estructuras sintácticas binarias, no marcadas sintácticamente, cuyos miembros se oponen con sentido concesivo (*ibidem*: 3629-3630):

172) *No la ascienden, y se mata trabajando.*

173) *En el café, parece que no, todo se sabe.*

174) *La chica será tonta, pero en eso tiene razón.*

Asimismo los gerundios y participios pueden formar cláusulas absolutas concesivas, generalmente precedidos por algún adverbio escalar (*aun, incluso*) (*ibidem*: 3630):

175) *Aun siendo así, gozan de prebendas injustificables.*

176) *Aun negados por la razón, los fantasmas se resisten a huir.*

2. LAS ORACIONES CONDICIONALES Y CONCESIVAS EN SERBIO

2.1. La lengua de los aprendientes

En este apartado vamos a ocuparnos de una de las cuestiones que influyen en el aprendizaje de una LE, la lengua materna de los aprendientes. Apuntaremos algunas de las características básicas del serbio¹³⁴ y, entre ellas, destacaremos las que pueden provocar errores en las producciones de los estudiantes de español. No es nuestra intención hacer una exhaustiva descripción de la lengua, ni siquiera de aquellos aspectos a los que les dedicamos algo más de espacio, como puede ser el sistema verbal o las oraciones subordinadas, sino presentar algunas notas sobre la L1 de los estudiantes que creemos que son valiosas para la interpretación de algunos de sus errores en ELE¹³⁵.

Esta lengua también se denomina croataserbio o, solamente croata o serbio, según el autor. Aunque, actualmente hay un gran interés en distinguir entre el serbio y el croata, e incluso el bosnio¹³⁶, lingüísticamente solo puede hablarse de variantes y debe considerarse una única lengua. Además, como vamos a ver a continuación, las variantes de esta lengua no se corresponden en ningún caso con estas denominaciones y sus particularidades no pueden definirse atendiendo a las fronteras políticas.

El serbocroata, junto con el esloveno, el macedonio y el búlgaro, forma parte del grupo de lenguas eslavas meridionales y hoy día se habla en la República de Croacia, en la República de Serbia, Montenegro y en Bosnia-Herzegovina.

¹³⁴ Excepto en este apartado, en el que usaremos la denominación de *serbocroata* debido a se van a presentar de forma muy genérica algunas de las características de esta lengua y sus variantes, en el resto se empleará el término *serbio* ya que tanto los ejemplos usados como la variante de los aprendientes de español con los que hemos trabajado es la hablada en Belgrado (variante oriental, pronunciación *ekavski*, léxico propio de esta variante y alfabeto cirílico).

¹³⁵ Sobre el serbocroata véanse, entre otros: E. Barić *et al.* (1979), M. Stevanović (1989, 5ªed.), Ž. Stanojčić y Lj. Popović (1992), I. Klajn (2005)

El texto de M. Stevanović, *Savremeni srpskohrvatski jezik (La lengua serbocroata actual)*, cuya primera edición apareció en 1975 (aquí se cita la edición de 1989), pese a sus limitaciones, sigue siendo punto de partida y referencia obligada de todos los autores.

¹³⁶ El interés político en establecer diferencias entre el serbio y el croata no es nuevo. Los movimientos de unificación y de desintegración de los pueblos eslavos del sur (yugoslavos ‘sur’-‘eslavos’) han sido muchos a lo largo de su historia, antes y después de su llegada a la Península Balcánica y la lengua no ha sido ajena a ellos. Sin remontarnos mucho tiempo atrás, se puede observar que al periodo iniciado a principios de los años ochenta, marcado por la exaltación del nacionalismo, le precede un periodo iniciado tras la Segunda Guerra Mundial, presidido por un deseo de integración y de unificación, que tienen su reflejo en la descripción y el uso de la lengua.

El serbocroata tiene tres variantes principales: *štokavski*, *čakavski* y *kajkavski*, que reciben sus nombres según la forma del pronombre interrogativo *što* (*štokavski*), *ča* (*čakavski*), *kaj* (*kajkavski*). Las diferencias más significativas entre ellas se manifiestan en la declinación nominal, en el acento y, sobre todo, en la evolución de la pronunciación del antiguo sonido *jat*, heredado del protoeslavo. Las tres posibles pronunciaciones en la lengua moderna son /e/, /je/ o /ije/ e /i/. Además, cada uno de estos tres dialectos tiene varias realizaciones, atendiendo a la pronunciación del *jat* y a la tendencia al uso de neologismos.

Hasta el siglo XIX las tres variantes se usaban en la lengua escrita y, por tanto, también en la literatura. Sin embargo, la literatura moderna, desarrollada a partir de la reforma lingüística y ortográfica del XIX, promovida fundamentalmente por Vuk Stefanović Karadžić en Serbia y por Ljudevit Gaj en Croacia, usa solo el dialecto *štokavski* en su variante *novoštokavski* ('nuevo *štokavski*'), con pronunciación *ekavski* (/e/) o *ijekavski* (/ije/, /je/). Así, se puede afirmar, que la llamada *lengua literaria*¹³⁷ actual tiene solo dos variantes: oriental y occidental. La oriental tiene dos pronunciaciones –*ekavski* e *ijekavski*–, mientras que la occidental solo una: *ijekavski*. La primera corresponde a la hablada en los actuales territorios de Serbia, Montenegro y Voivodina; la segunda, a la hablada en Croacia y Bosnia-Herzegovina.

Morfosintácticamente no hay diferencias significativas entre las variantes; sin embargo, sí se da una mayor frecuencia de uso de determinadas estructuras en cada una de ellas una. Por ejemplo, la variante oriental prefiere el uso en algunas subordinadas del verbo en forma conjugada, también cuando el sujeto del verbo principal y del subordinado es el mismo, mientras que la variante occidental tiende a usar el verbo subordinado en infinitivo cuando el sujeto es el mismo:

¹³⁷ Lo que la bibliografía yugoslava denomina *lengua literaria* no se refiere a la lengua utilizada solo en la literatura, sino a la lengua *estándar*, como puede verse en el siguiente texto:

Según la definición válida para otras lenguas, también la lengua literaria serbia es la lengua hablada y escrita de la que se sirven los miembros de la comunidad lingüística serbia, como general, en la comunicación corriente, en la escuela, en la ciencia, en el trabajo –en la cultura en general. (La traducción es nuestra) Ž. Stanojčić y Lj. Popović (1992: 12)

Muestra de esta concepción de la lengua literaria como lengua estándar son los títulos de alguna de las obras de referencia obligada como la gramática de M. Stevanović (1989, 5ª ed.) que se titula *Savremeni srpskohrvatski jezik. Gramatički sistem y književnojjezička norma* (La lengua serbocroata actual. Sistema gramatical y norma de la lengua literaria) o la última edición del diccionario de M. Moskovljević (1966) titulado *Rečnik savremenog srpskog književnog jezika c jezezičkim savetinkom* (Diccionario de la lengua literaria serbia actual con recomendaciones lingüísticas) (M. Moskovljević, 2000).

Oriental:	<i>Hoću da kupim stan</i>
	‘Quiero que compro un piso’
	<i>Hoću da kupiš stan</i>
Occidental:	‘Quiero que compres un piso’
	<i>Hoću kupiti stan</i>
	‘Quiero comprar un piso’
	<i>Hoću da kupiš stan</i>
	‘Quiero que compres un piso’

El serbocroata utiliza dos alfabetos, el cirílico (llamado *azbuka*) y el latino (llamado *abeceda*). Cada alfabeto consta de treinta letras que corresponde a los treinta fonemas de la lengua¹³⁸ lo que muestra que la ortografía del serbocroata es fundamentalmente fonológica¹³⁹.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, en lo concerniente a nuestra investigación se puede afirmar que, ya que los aprendientes estudian en Belgrado, utilizan la variante oriental, pronunciación *ekavski*, con el léxico propio de esta variante y el alfabeto cirílico¹⁴⁰.

El serbocroata es una lengua con flexión nominal, que afecta a nombres, adjetivos y pronombres y sigue distintos paradigmas, marcados por el género. La declinación distingue tres géneros (masculino, femenino y neutro), número (singular y plural, y algunos restos de dual) y caso (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo, instrumental y locativo).

Por lo que se refiere al contraste con el español, vamos a apuntar, muy someramente, algunas de las características del serbocroata que pueden interferir en el aprendizaje del español, deteniéndonos algo más en el sistema verbal, dado el objeto de nuestro trabajo.

¹³⁸ En el alfabeto latino hay tres fonemas /l/, /ñ/ y /3/ que se representan con dígrafos: lj, nj y dž.

¹³⁹ No es totalmente fonológica ya que los grafemas no reflejan las variantes posicionales a menos que se produzca una fusión morfológica como en el caso de *Srbija-srpski* ‘Serbia (nombre)-serbio (adjetivo)’.

¹⁴⁰ Todos los hablantes son capaces de utilizar indistintamente ambos alfabetos, aunque el predominio del uso del cirílico es claro.

El aspecto verbal¹⁴¹ está marcado morfológicamente y es el rasgo que impone mayores restricciones en detrimento de categorías como el tiempo y el modo, que pueden neutralizar sus valores en función de la aspectualidad. En serbocroata hay verbos imperfectivos, verbos perfectivos y verbos biaspectuales¹⁴² (con la misma forma cubren los dos aspectos). Todos ellos disponen de tiempos de presente, de pasado y de futuro, además de imperativo, condicional y formas no personales (infinitivo, gerundio de presente y de pasado, participio activo y pasivo).

Las diferencias aspectuales se manifiestan, sobre todo, en el pasado, en el llamado *perfekat* ('perfecto'), que es el tiempo no marcado de pasado. En presente solo los verbos imperfectivos tienen un valor de presente verdadero, ya sea actual o habitual. Las formas de presente de los verbos perfectivos tienen un uso más restringido, por ejemplo, en construcciones con verbos modales (donde también pueden aparecer los imperfectivos, con un valor diferente), en casos marcados o en otros en los que puede aportar un matiz modal además del temporal, que suele tener un valor. Es el caso de la alternancia que se produce en las oraciones subordinadas temporales y concesivas de las siguientes oraciones: en (1) y (2) aparece el presente del verbo imperfectivo *ići*, mientras que en (2) y (4) se usa el presente del verbo perfectivo *otići* prospectivo (D. Bajić Nikolić y M. A. Alonso Zarza, 2006: 284-285).

1) *Kad ide u Madrid, ide u pozorište.*

‘Cuando va a Madrid, va al teatro’

2) *Iako ide u Madrid, ne ide u pozorište.*

‘Aunque va a Madrid, no va al teatro’

3) *Kad ode u Madrid, ići će u pozorište.*

‘Cuando vaya a Madrid, irá al teatro’

4) *Iako ode u Madrid, neće ići u pozorište.*

‘Aunque vaya a Madrid, no irá al teatro’

¹⁴¹ Sobre el aspecto en serbocroata véanse Dj. Grubor (1953, I y II), I. Grickat (1957, 1966), M. Ivić (1983), M. Dešić (1985), D. Bajić Nikolić y M. A. Alonso Zarza (2006) y D. Bajić Nikolić (2006, 2007, 2015) entre otros.

¹⁴² Son biaspectuales los verbos modales *moći* ‘poder’, *hteti* ‘querer’, *trebati* ‘necesitar’, *morati* ‘tener que’, algunos de estado como *biti* ‘ser, estar’, *imati* ‘tener’, *videti* ‘ver’, los verbos relacionados con las comidas del día como *doručkovati* ‘desayunar’, *ručati* ‘comer’ y *večerati* ‘cenar’ y todos los extranjerismos en *-irati* como *eksplodirati* ‘explotar’ y en *-isati* como *kontrolisati* ‘controlar’.

El sistema verbal consta de varios tiempos de pasado (*perfekat*, *imperfekat*, *pluskvamperfekat* y *aorist*), pero en la lengua estándar actual solo se utiliza uno como pasado no marcado, el *perfecto* (*perfekat*). Este tiempo se construye con la forma clítica del presente del verbo copulativo, *biti*, como verbo auxiliar, y el participio del verbo conjugado, que concuerda en género y número con el sujeto (como los clíticos, canónicamente, ocupan la segunda posición, es frecuente que aparezcan otros elementos, sobre todo adverbios, entre el auxiliar y el participio). El *imperfecto* claramente está en desuso, el *pluscuamperfecto* se conserva aunque con un uso escaso y el *aoristo* se utiliza con usos bastante marcados (que también pueden ser cubiertos por el *perfecto*), a veces, lexicalizados¹⁴³. La traducción del *perfecto* al español, que puede ser un pretérito imperfecto, un pretérito perfecto, un pretérito indefinido, un pretérito pluscuamperfecto o una perífrasis verbal, dependerá de muchos factores: el aspecto verbal, los marcadores temporales o aspectuales, el contexto, etc. Los siguientes ejemplos, en los en todos los casos se usa el paradigma flexivo del *perfekat*, sea del verbo de aspecto perfectivo (*stići* y *početi*) o imperfectivo (*stizati* y *počinjati*), ilustran el escaso peso de las referencias y relaciones temporales en la selección del tiempo verbal (*ibidem*: 285-288):

5) *Kad sam stigla* [aspecto perfect.] *u bioskop, film je već počeo*.

‘Cuando llegué al cine, ya había empezado la película’

6) *Večeras kad sam stigla* [aspecto perfect.] *u bioskop, film je već počeo*.

‘Esta noche cuando he llegado al cine, la película había empezado’

7) *Kad sam stigla* [aspecto perfect.] *u bioskop, film je počeo*.

‘Cuando llegué al cine, empezó la película’

8) *Kad sam stigla* [aspecto perfect.] *u bioskop, film je počinjao*.

‘Cuando llegué al cine, empezaba la película’

9) *Uvek kad sam stizala* [aspecto imperfect.] *u bioskop, film je počinjao*.

‘Siempre cuando llegaba al cine, empezaba la película’

La relación de anterioridad establecida entre los eventos de (5) y (6) solo puede expresarse en serbocroata con la ayuda del adverbio *već* ‘ya’, sin el cual (5) y

¹⁴³ Además, últimamente, debido a que el *aoristo* es un tiempo simple, se está extendiendo su uso en la lengua escrita de la mensajería instantánea (*sms*, *whatsapp*, etc.).

(7) son equivalentes, como se ve en la forma verbal perfectiva (*počeo je*). El significado progresivo de *empezaba* en (8) se logra con el uso del *perfecto* del verbo imperfectivo (*počinjao je*). Por último, el sentido habitual marcado por el adverbio *uvek* ‘siempre’ de (9) exige el aspecto imperfectivo en ambos verbos.

En cuanto al futuro, hay que destacar que tradicionalmente se distinguen dos formas, el *futuro primero* (*futur prvi*) y el *futuro segundo* (*futur drugi*), pero este último tiene un marcado carácter modal y últimamente se empieza a considerar más como un modo verbal que como un tiempo. En ciertos contextos, como en algunas oraciones condicionales y concesivas, este *futuro segundo* alterna con el presente de los verbos de aspecto perfectivo (con valor de presente prospectivo):

10) *Ako se potrudite* [presente perfectivo] /*budete potrudili* [futuro II perfectivo],
uspećete [futuro I perfectivo].

‘Si os esforzáis, lo lograréis’

El *futuro primero* puede equivaler al futuro simple español (11), al futuro compuesto (12) o al condicional con valor prospectivo en el pasado (13) (*ibidem*: 288).

11) *Ove nedelje ću pročitati jednu knjigu.*

‘Esta semana leeré un libro’

12) *Dok dodjete, oni će otići.*

‘Cuando lleguéis, ellos se habrán marchado’

13) *Rekla si da ćeš me zvati.*

‘Dijiste que me llamarías’

También existen dos condicionales, teóricamente, equivalentes a los condicionales del español (14 y 15); sin embargo, en la lengua estándar se ha generalizado el uso del *potencijal prvi* (potencial primero), equivalente al condicional simple (16), y ha asumido los valores del *potencijal drugi* (potencial segundo), equivalente al condicional compuesto, reduciendo la presencia de este último a la lengua escrita culta. Además el condicional también puede aparecer en contextos que en español son propios del subjuntivo, como en las prótasis de las oraciones condicionales (14).

14) *Kad biste se potrudili* [cond. I], *uspeli biste* [cond. I].

‘Si os esforzárais, lo lograríais’

15) *Da ste im pisali*, oni *bi se bili radovali*. [cond. II].

‘Si les hubierais escrito, se habrían alegrado’

16) *Da ste im pisali*, oni *bi se radovali* [cond. I].

‘Si les hubierais escrito, se habrían alegrado’

A pesar de que en el sistema verbal serbocroata encontramos formas con carácter modal (como el imperativo, el condicional, el futuro segundo o el perfecto sin auxiliar, llamado *truncado*), la modalidad no es una categoría marcada en el sistema y, en muchas ocasiones, dentro del contexto oracional está marcada por otros elementos distintos del verbo, como pueden ser las conjunciones subordinantes.

Por lo que se refiere al aprendizaje de los valores y usos de las formas verbales del español, para los hablantes de serbocroata suponen ciertas dificultades tanto el uso de los tiempos verbales de cada modo como la selección de este¹⁴⁴. No obstante, en contra de la opinión generalizada de los estudiantes, que ven en el uso del subjuntivo un obstáculo casi insalvable, los resultados del análisis de errores llevado a cabo por I. Santos (1991, 1993) y los de la presente investigación muestran que en las producciones de los estudiantes de español de nivel avanzado o superior los errores relacionados con el uso de los tiempos verbales, especialmente con los de pasado, son mucho más numerosos que los que reflejan una errónea selección del modo¹⁴⁵. El problema radica no solo en la dificultad para identificar las referencias temporales sino, sobre todo, en la infravaloración de las relaciones temporales que se

¹⁴⁴ Véanse I. Santos (1991, 1993), K. Krstić y T. Pištignat (2013), G. Zečević Krneta (2013), V. Rubinjoni Strugar (2014).

¹⁴⁵ En el análisis de I. Santos realizado sobre un total de cincuenta y cinco composiciones se identificaron 97 errores por elección incorrecta de los tiempos de pasado y solo 17 relacionados con el uso del subjuntivo. Incluso teniendo en cuenta que en las composiciones los estudiantes pueden evitar voluntariamente el uso de determinadas estructuras que no dominan y que pueden eludir en ocasiones el subjuntivo, la diferencia en el número de errores indica claramente cuál el problema más importante.

Los resultados de nuestra investigación confirman este hecho, ya que en las actividades 1 y 3 en las que se requería que los estudiantes completasen los huecos de las formas verbales de los textos dados, los errores debidos a una selección inadecuada de los valores temporales y aspectuales de la forma verbal (con una correcta selección de los modales) suponen el 56,80% en la primera prueba y el 50,60% en la tercera sobre el total de errores de elección del tiempo verbal (entendido como paradigma flexivo).

establecen entre las distintas acciones o situaciones implicadas en el mensaje, debido a que no las estiman relevantes.

Otras áreas de dificultad con las que se encuentran estos hablantes al aprender español, que aquí solo apuntaremos, son el uso y la distribución de *ser/estar*, de las preposiciones, de los pronombres personales átonos y, sobre todo, de los artículos. De todas ellas, una de las mayores dificultades con la que se enfrenta un hablante de serbocroata al aprender español es el uso y la distribución de los artículos. El serbocroata carece de artículos y la determinación se marca por otros medios (la flexión casual, la forma determinada e indeterminada de algunos adjetivos, etc.). Los errores en esta área siguen apareciendo incluso en aprendientes expertos con una competencia cuasi nativa en español, como se puede apreciar en el siguiente extracto de una composición de un aprendiente de nivel C1-C2 (J. García y M. A. Alonso 2009: 607):

17) Sin embargo, actualmente siguen existiendo los países en los cuales el uso del Internet representa el lujo. Por mucho que sea útil, no tiene todo el mundo el ordenador en su casa; aunque facilita la vida y es la fuente importantísima de la información, no lo usan todos. Pero, si se mejora la situación y la manera de vivir en el mundo, en los próximos años aumentará el número de las personas que lo utilizan.

2.2. Las oraciones condicionales y concesivas en serbio

2.2.1. Características generales

Las oraciones condicionales y concesivas cierran la lista de oraciones subordinadas que ofrece M. Stevanović (1989: 779-915). Excepto la distinción entre coordinadas y subordinadas, este autor no establece ninguna clasificación de las oraciones compuestas y se limita a presentar una sucesión de tipos, definidos con criterios muy variados y poco uniformes. Como muestra, estas son las clases de oraciones subordinadas que describe y el orden en el que lo hace: declarativas, volitivas, imperativas, desiderativas, interrogativas indirectas, finales, relativas, temporales, de lugar, comparativas y modales, causales, consecutivas, condicionales

y concesivas. En esta lista, además de la ausencia de criterio, llama la atención el análisis de las comparativas y modales como un mismo tipo¹⁴⁶.

Por el contrario, Ž. Stanojčić y Lj. Popović (1992), siguiendo la tradición gramatical, dividen las oraciones subordinadas en tres tipos, sustantivas, adjetivas y adverbiales, e incluyen las oraciones condicionales y concesivas dentro de las últimas.

En general, las condicionales y las concesivas en serbio muestran valores expresivos muy similares a los del español y coinciden en muchas de sus propiedades¹⁴⁷. Aunque con diferencias en las restricciones que aparecen en cada caso, admiten la elipsis en sus miembros (18, 19), prótasis truncadas o suspendidas (20, 21), apódosis formadas por imperativos (22), interrogativas o exclamativas (23), las prótasis pueden ser focalizadas (24, 25), pueden establecer relaciones más allá del marco oracional e incluso textual (26, 27), etc., como muestran los siguientes ejemplos:

18) *Ako ona ide, i ja ću.*

‘Si ella va, yo también’

19) *Iako će ona ići, ja ne ću.*

‘Aunque ella vaya/irá, yo no’

20) *Ako bi znao...*

‘Si supiera...’

21) *I da mogu...*

‘Aunque pudiera...’

22) *Zatvorite vrata ako Vam je hladno.*

‘Cierre la puerta si tiene frío’

23) *Šta će reći tvoj žena, ako sazna?*

‘¿Qué dirá tu mujer si se entera?’

¹⁴⁶ E. Barić *et al.* (1979) y Ž. Stanojčić y Lj. Popović (1992) también las analizan como un mismo tipo.

¹⁴⁷ No es nuestro objetivo llevar a cabo un análisis detallado de este tipo de oraciones, sino presentar someramente su estructura para ofrecer una visión general del sistema (dejando al margen excepciones y formas menos frecuentes) que pueda ayudar a contrastarlas con el español.

24) *Ako mu nešto smeta, to je da mora da ustaje rano*

‘Si algo le molesta es tener que madrugar’

25) *Čak iako hoćeš da mi pomogneš, ne možeš.*

‘Incluso aunque quieras ayudarme, no puedes.’

26) *Ako Vam ne smeta, sedite, molim Vas na drugo mesto.*

‘Si no le molesta, siéntese, por favor, en otro sitio’

27) *Iako ne veruješ, otišli su na odmor.*

‘Aunque no te lo creas, se han ido de vacaciones’

También coinciden con el español en el orden prótasis-apódosis como no marcado, que supone la presentación de la información de la prótasis como información temática y la de la apódosis como remática. No obstante, debido a factores discursivos este orden puede alterar como muestra los siguientes ejemplos:

28) *Majka ga neće grditi ako uradi (bude uradio) domaći.*

‘Su madre no le regañará si hace los deberes’

29) *Zalutao je iako je znao put.*

‘Se perdió aunque conocía el camino’

2.2.2. Las oraciones condicionales

Las oraciones condicionales en serbocroata manifiestan, en general, valores expresivos muy similares a los de las del español y, como ya se ha señalado, coinciden en algunas propiedades.

Las conjunciones más frecuentes que se utilizan en las oraciones condicionales son *ako*, *da*, *ukoliko* y *kad*; todas ellas en su valor condicional introducen oraciones equivalentes a las del español introducidas por *si*; además se puede usar la partícula *li* pospuesta al verbo. De ellas, *ako* ‘si’ y *ukoliko* ‘si, en la medida de que’ se usan solo como conjunciones condicionales, mientras que *kad* ‘si, cuando’, es básicamente una conjunción temporal que puede aparecer también en otros tipos de subordinadas y *da* es multifuncional y está presente en muchas estructuras subordinadas (su uso podría equipararse al de *que* en español). Como

veremos, la conjunción y la forma verbal de la prótasis determinan el valor de la oración condicional e imponen las restricciones a la forma verbal que puede aparecer en la apódosis.

Ž. Stanojčić y Lj. Popović (1992: 311-314)¹⁴⁸ basan su clasificación de las condicionales en dos criterios: la realización de la condición y el tiempo al que se refiere la condición. Atendiendo al primer criterio se distinguen: reales, potenciales e irreales. Según el segundo, la condición puede ser: de futuro, de presente, de pasado y universal. Al margen de estos dos criterios, no señalan nada más sobre los valores, usos y restricciones de estas oraciones, ni tampoco mencionan otro tipo de condicionales introducidas por otras conjunciones o locuciones¹⁴⁹.

En la siguiente tabla se esquematizan los tipos de condicionales más frecuentes:

¹⁴⁸ Seguimos esta clasificación ya que describe más adecuadamente la estructura de las condicionales y resulta más clara para los no hablantes de serbio. Además de los tipos de oraciones compuestas que vamos a describir, los más frecuentes, existen otras construcciones para expresar condición, que por su especificidad semántica o estructural, no presentaremos aquí.

¹⁴⁹ En general, las gramáticas (E. Barić *et al.*, 1979; Stevanović 1989; Ž. Stanojčić y Lj. Popović, 1992, I. Klajn, 2005) se limitan a establecer los tipos y a presentar una lista de ejemplos de las estructuras que se consideran prototípicas. No se mencionan valores semánticos específicos, ni restricciones formales, semánticas o pragmáticas, ni otras formas de expresar condición.

ORACIONES CONDICIONALES					
TIPO DE CONDICIÓN	TIEMPO DE LA CONDICIÓN	CONJUNCIÓN	FORMA VERBAL DE LA PRÓTASIS	FORMA VERBAL DE LA APÓDOSIS	EJEMPLOS
1. Real	Futuro	<i>ako ukoliko⁽¹⁾ li</i>	Presente Futuro II ⁽¹⁾	Futuro I Imperativo	<i>Ako se potrudite/budete potrudili, uspećete.</i> ‘Si os esforzáis, lo lograréis’ <i>Ako prolaziš/budeš prolazio tamo, kupi novine.</i> ‘Si pasas por allí, compra el periódico’ <i>Potrudiš li se, uspećeš</i> ‘Si te esfuerzas, lo lograrás’
2. Real	Presente	<i>ako ukoliko⁽¹⁾</i>	Presente Perfecto	Futuro I Imperativo	<i>Ako je Marko u školi, preneću mu poruku</i> ‘Si Marko está en la escuela, le daré el recado’ <i>Ako je Marko stigao u školu, prenesi mu poruku.</i> ‘Si Marko ha llegado a la escuela, dale el recado’
3. Real	Universal	<i>ako ukoliko⁽¹⁾</i>	Presente	Presente	<i>Ako se gvoždje zagreva, širi se.</i> ‘Si el hierro se calienta, se dilata’
4. Potencial	Futuro	<i>kad + (a)</i> <i>da + (b)</i>	(a) Potencial (b) Presente	Potencial	<i>Kad biste se potrudili, uspeći biste.</i> ‘Si os esforzarais, lo lograríais’ <i>Da se potrudite, uspeći biste.</i> ‘Si os esforzarais, lo lograríais’
5. Irreal	Presente	<i>kad + (a)</i> <i>da + (b)</i>	(a) Potencial (b) Presente	Potencial	<i>Kad bih imao vremena, bavio bih se sportom.</i> ‘Si tuviera tiempo, me dedicaría al deporte’ <i>Da se trudite, postizali biste bolje rezultate.</i> ‘Si os esforzarais, lograríais mejores resultados’
6. Irreal	Pasado	<i>da</i>	Perfecto	Potencial I Potencial II ⁽²⁾	<i>Da ste im pisali, oni bi se radovali.</i> ‘Si les hubierais escrito, se habrían alegrado’ <i>Da ste im pisali, oni bi se bili radovali.</i> ‘Si les hubierais escrito, se habrían alegrado’

TABLA 1:

(1) Uso indistinto sin diferencias semánticas significativas.

(2) Aunque existen los dos potenciales, equivalentes semánticamente a los dos condicionales en españoles, sus valores se han neutralizado y el potencial II está en desuso, cubriendo sus valores el potencial I.

En general, las condicionales reales (tipos 1, 2, y 3 de la tabla) van introducidas por la conjunción *ako* (son equivalentes al tipo «*si + indicativo*» en español), las potenciales (tipo 4) por *kad* (son equivalentes al tipo «*si + imperfecto de subjuntivo*») y las irreales (tipos 5 y 6) por *da* (son equivalentes al tipo «*si + imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo*»).

Estos autores incluyen como ejemplo de condición real referida al presente (tipo 2) un caso cuya prótasis se refiere claramente al pasado (es la apódosis la que se refiere al presente): *Ako je Marko stigao u školu, prenesi mu poruku* ('Si Marko ha llegado a la escuela, dale el recado'). Es decir, se trata de una condición real, pero no de presente, sino de pasado como demuestra el uso del perfecto (*perfekat*), la forma de pasado no marcada. Es posible también en el periodo real que tanto prótasis como apódosis aludan al pasado, en cuyo caso ambas formas verbales se usan en *perfecto*: *Ako si bio u Granadi, verovatno si video Alhambru* ('Si estuviste en Granada seguro que viste la Alhambra'). El presente en las prótasis reales puede interpretarse como presente actual, habitual o universal (tipo 2 y 3) o como prospectivo (tipo 1).

Las prótasis potenciales pueden estar introducidas por las conjunciones *kad* o *da* pero cada una de ellas impone distintas restricciones sobre la forma verbal: *kad* requiere un potencial (*potencijal*), mientras *da* exige un presente. Además, las introducidas por *da* suelen estar orientadas al presente actual, mientras que las introducidas por *kad* pueden referirse a un presente universal o al futuro. La interpretación del periodo potencial suele ser contrafactual (30), pero no se excluye la factual (31) en determinados contextos:

30) *Da vidim dobro, ne bih nosila naočare / Kad bih videla dobro, ne bih nosila naočare.*

'Si viera bien, no llevaría gafas'

31) *Da je tu četiri, ovde bi bilo šest.*

(Haciendo un sudoku) 'Si ahí hay un cuatro, aquí habría un 6'

Estos autores consideran periodo potencial únicamente a aquel cuya condición se establece como posible en el futuro (tipo 4) e incluyen dentro del periodo irreal aquellas con una condición de interpretación contrafactual en el presente (tipo 5). La comparación entre los tipos 4 y 5 muestra que ambos tienen una estructura similar ya que ambos admiten las construcciones «*kad + potencial*» y «*da*

+ presente» (en español se corresponderían con una estructura de «*si+ imperfecto de subjuntivo, condicional simple*»). No obstante, el tipo 4 expresa una condición que no se da en el presente, pero que se considera posible en el futuro: *Kad biste se trudili, uspeli biste*, ‘Si os esforzarais, lo lograríais’ (con la interpretación ‘ahora no os esforzáis, pero en el caso de que en el futuro sí os esforcéis, puede ser que lo logréis’); mientras que el tipo 5 presenta una condición en la que lo más relevante es que no se verifica en el presente: *Kad bih imao vremena, bavio bih se sportom*, ‘Si tuviera tiempo, haría deporte’ (con la interpretación ‘no hago deporte porque no tengo tiempo’).

El tipo 6 equivale a las condicionales de «*si + pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional compuesto/pluscuamperfecto de subjuntivo*». De todas las estructuras condicionales es la que mantiene un esquema más estricto, en el sentido de que la prótasis siempre está formada siempre por el nexo *da* y un verbo en perfecto (el tiempo pasado no marcado). En la apódosis puede aparecer tanto un potencial segundo (equivalente al condicional compuesto), como un potencial primero (equivalente al condicional simple). Las condicionales irreales de este tipo tienen siempre una interpretación contrafactual, es decir, de ellas se infiere lo contrario de lo que se expresa: *Da ste im pisali, oni bi se radovali* (‘Si les hubierais escrito, se habrían alegrado’ implica que ‘no les escribieron’ y que ‘no se alegraron’).

La conjunción *ukoliko* (formada por la preposición *u* ‘en’ y el cuantificador *koliko* ‘cuanto’) puede introducir prótasis reales con un valor de requisito más fuerte que *ako*, así que admitiría la paráfrasis con *siempre que, siempre y cuando* o *con tal de que*.

En cuanto a la partícula *li*, se usa siempre en prótasis con presente. Dada su naturaleza clítica y que en serbio los clíticos ocupan necesariamente la segunda posición en una oración o periodo, la prótasis se inicia siempre con la forma verbal seguida de *li*:

32) *Majka će ti oprostiti zamoliš li je za oproštenje.*

‘Tu madre te perdonará si le pides perdón’

Existen además algunas locuciones conjuntivas que pueden introducir valores condicionales como las formadas con algunos sustantivos como *uslov* ‘condición’ o

slučaj ‘caso’, *pod uslovom da* ‘con la condición de (que)’ y *u slučaju* ‘en el caso de (que)’:

33) *Daću ti to pod uslovom da mi ga vratiš sutra.*

‘Te lo doy con la condición de que me lo devuelvas mañana’

34) *U slučaju da ga budeš video, kaži mu da me nazove.*

‘En el caso de que le veas, dile que me llame’

Para terminar este repaso de las oraciones condicionales más frecuentes, algunos gerundios, como *pretpostavljajući* ‘suponiendo’, también pueden formar prótasis condicionales:

35) *Pretpostavljajući da ljudi zaista počnu da koriste ovu funkciju, krađa smartfona i tableta bi trebalo da se smanji drastično, jer...*¹⁵⁰

‘Suponiendo que la gente de verdad utilice esa función, los robos de *smartphone* y tabletas deberían reducirse drásticamente, porque...’

2.2.3. Oraciones concesivas

Las conjunciones con claro valor concesivo son *iako*, *mada*, *premda*, *i kad*, *i da*, *ako i*, *neka i*, *ma* y *makar*¹⁵¹. *Iako* es la menos marcada y más frecuente, y en las construcciones equivalentes a las del español de «*aunque* + *indicativo*», alterna con *mada* y *premda* sin que el uso de una conjunción u otra suponga variaciones semánticas significativas.

Si tomamos las concesivas con *iako*, *i kad*, *i da* y *ako i* como prototípicas, podremos observar que las estructuras son paralelas a las de las condicionales con *ako*, *kad* y *da* y que las conjunciones concesivas se pueden descomponer en *i* (‘y’

¹⁵⁰ Ejemplo tomado de <http://www.telegraf.rs/hi-tech/1270266-evo-sta-ce-spasiti-vas-android-od-kradije> [último acceso 26-04-2015].

¹⁵¹ *Ma* y *makar* (procedente del griego bizantino *makari* ‘ojalá’, está etimológicamente relacionada con la española *maguer*) tienen ciertas particularidades sintácticas y semánticas, además de estilísticas, en las que no nos vamos a detener como, por ejemplo, que formalmente exigen el verbo en *perfecto truncado* (sin el verbo auxiliar) y, semánticamente, el obstáculo que se presenta para la realización de la acción de la oración principal es siempre una suposición o hipótesis que se percibe como irrealizable.

conjunción copulativa) y *ako*, *kad* y *da* conjunciones que también introducen prótasis condicionales.

De la misma manera que ocurre en las oraciones condicionales, en las concesivas es el nexo, junto con la forma verbal de la prótasis, el que impone las restricciones sobre el verbo de la apódosis e informa sobre el tipo de concesión que se quiere expresar.

En la siguiente tabla recogemos la estructura de las oraciones concesivas más frecuentes, siguiendo un esquema similar al propuesto para las condicionales, con el objeto de destacar su similitud estructural¹⁵², que distingue concesivas reales, potenciales e irreales, sin diferenciar entre *hipotéticas* y *factuales* y sin tener en cuenta otros factores¹⁵³.

¹⁵² El esquema que refleja la tabla debe ser observado con precaución, debido a sus limitaciones. Sin embargo, nos parece que puede resultar útil para describir tres tipos de estructuras características (E. Barić *et al.*, 1979: 420-422; Ž. Stanojčić y Lj. Popović, 1992: 315-316).

¹⁵³ Puede verse un planteamiento con consideraciones semánticas y pragmáticas sobre las oraciones concesivas en croata y serbio en I. Pranjković (2001), M. Kovačević (2008), entre otros.

ORACIONES CONCESIVAS					
TIPO DE CONCESIÓN	TIEMPO DE LA CONCESIÓN	CONJUNCIÓN	FORMA VERBAL DE LA PRÓTASIS	FORMA VERBAL DE LA APÓDOSIS	EJEMPLOS
1. Real	Presente Pasado Futuro	<i>iako</i> <i>mada premda</i> ⁽¹⁾	Cualquier tiempo, excepto Potencial I y II	Cualquier tiempo, excepto Potencial I y II	<i>Iako ima mnogo para, ne rasipa ih.</i> 'Aunque tiene mucho dinero, no lo derrocha' <i>Mada je bio bolestan, otišao je u školu.</i> 'Aunque estaba enfermo, fue a la escuela' <i>Iako ću ga videti sutra, neću mu ništa reći.</i> 'Aunque le veré mañana, no le diré nada' <i>Premda je bilo kasno, uspeo je sve da završi.</i> 'Aunque era tarde, consiguió terminar todo.'
2. Potencial	Presente Futuro	<i>i kad</i> +(a) <i>i da</i> + (b)	(a) Potencial (b) Presente	Potencial Presente Futuro I	<i>I kad bi hteo da mi pomogneš, ne bi mogao</i> 'Aunque quisieras ayudarme, no podrías' <i>I da hoćeš da mi pomogneš, ne bi mogao.</i> 'Aunque quisieras ayudarme, no podrías' <i>I da hoćeš da mi pomogneš, ne možeš</i> 'Aunque quieras ayudarme, no puedes' <i>I da dodje moja majka, nećeš je videti.</i> 'Aunque venga mi madre, no la verás'
3. Irreal	Pasado	<i>i da</i>	Perfecto	Potencial I y II ⁽²⁾	<i>I da si hteo da mi pomogneš, ne bi mogao</i> 'Aunque hubieras querido ayudarme, no habrías podido' <i>I da je živela u Engleskoj, ona ne bi naučila jezik</i> 'Aunque hubiera vivido en Inglaterra, ella no habría aprendido inglés'

TABLA 2: (1) Uso indistinto sin diferencias semánticas significativas.

(2) Aunque existen los dos potenciales, equivalentes semánticamente a los dos condicionales en españoles, sus valores se han neutralizado y el potencial II está en desuso, cubriendo sus valores el potencial I.

En las concesivas reales (tipo 1 de la tabla) la prótasis se interpreta como factual, es decir, describen una situación existente que no supone un obstáculo para el cumplimiento de la acción de la apódosis y, además se presenta este impedimento como una información nueva. Son equivalentes a las del español introducidas por *aunque* y con la forma verbal en indicativo.

Las prótasis del tipo 2, potenciales, son hipotéticas y pueden referirse a una situación actual o futura. Cuando se refieren al presente generalmente se interpretan como contrafactuales, ya que se infiere que la situación no se da en ese momento. Las conjunciones imponen ciertas restricciones sobre las formas verbales que pueden aparecer. *I kad* exige el potencial tanto en la prótasis como en la apódosis, ya sea una oración de interpretación actual, como prospectiva. *I da* selecciona una forma verbal en presente en la prótasis y acepta potencial, presente y futuro primero (*futur prvi*, equivalente al futuro de indicativo en español) en la apódosis.

Las concesivas irreales, tipo 3, se refieren al pasado y tienen siempre una interpretación contrafactual ya que se infiere lo contrario de lo que se afirma. Así de *I da si hteo da mi pomogneš, ne bi mogao* ('Aunque hubieras querido ayudarme, no habrías podido') se infiere que *ni si hteo* ('no quisiste') y que *nisi mogao da mi pomogneš* ('no pudiste ayudarme'). Estas prótasis introducidas por *i da* se forman con el verbo en perfecto y en la apódosis puede aparecer cualquiera de los dos potenciales (consecuencia de la neutralización de las diferencias entre ambos en el uso).

Para la expresión de las prótasis reales factuales en las que se presenta la información como conocida o no relevante, no se utiliza la conjunción *iako*, sino el conector complejo *neka i...ali*, que puede dar lugar también a oraciones adversativas:

36) *Neka i ima mnogo para, ali ih ne rasipa.*

'Aunque tenga mucho dinero, no lo derrocha'

'Tendrá mucho dinero, pero no lo derrocha'

Junto con *neka i*, *ako i* también suele aparecer en las prótasis factuales, con significado equivalente al del llamado *subjuntivo polémico*¹⁵⁴ en español:

¹⁵⁴ Véase el apartado V.1.3.3.

37) – *Znaš da će Jovan doći na večeru?*

‘¿Sabes que Juan va a venir a cenar?’

– *E pa meni je rekao da neće (doći).*

‘Pues a mí me ha dicho que no (viene)’

– *Neka ti je i rekao tako/ Ako ti je i rekao tako, sigurno će doći*

‘Pues aunque te haya dicho eso, seguro que viene’

Algunas oraciones con cuantificadores en la prótasis y en la apódosis (*toliko* ‘tanto’, *jedva* ‘apenas’, *malo* ‘poco’, *mnogo* ‘mucho’, *tako malo* ‘tan poco’, *tako mnogo* ‘tanto’, etc.) y con la conjunción copulativa contrastiva *a* como introductora de esta última tienen valor concesivo de interpretación factual:

38) *Toliko radi, a jedva nešto zaradi.*

‘Con lo que trabaja y apenas gana nada’

39) *Tako mnogo radi, a tako malo zaradjuje.*

‘Con lo mucho que trabaja y lo poco que gana’

Otras, con el cuantificador *koliko* (‘cuanto’) y la partícula *god* introducen siempre prótasis hipotéticas:

40) *Koliko god da uči, nikad neće položiti.*

‘Por mucho que estudie, nunca aprobará’

Por último, dada su frecuencia de uso, es necesario mencionar otro grupo, equivalente a las fórmulas duplicadas en español (*pase lo que pase, sea quien sea, llame o no llame*). Las prótasis que introducen personas, lugares, tiempos, etc. (parciales) se pueden formar con un interrogativo como *šta* (‘qué’), *ko* (‘quién’), *gde* (‘dónde’) o *kako* (‘como’) y con la partícula *god* o el participio neutro del verbo *biti* (*bil*):

41) *Šta god bilo/da bude, uvek ću biti uz tebe.*

‘Pase lo que pase, yo siempre estaré a tu lado’

42) *Nemoj da mi daš vezu, ko god da je osoba koja me zove.*

‘No me pases llamadas, sea quien sea la persona que llame’

43) *Bilo šta da ti kažu, nemoj da im veruješ.*

‘Digan lo que digan, no les creas’

Las totales, *polares de sí o de no*, se construyen con el perfecto truncado y la conjunción disyuntiva *ili* (‘o’) y la partícula negativa *ne*:

44) *Hteo ili ne (hteo), moraš da ideš sutra u školu.*

‘Quieras o no (quieras), tienes que ir al colegio mañana’

45) *Imao ili ne imao para, moraće da plati kaznu.*

‘Tenga o no tenga dinero, tendrá que pagar la multa’

3. CONTRASTE DE LAS ORACIONES CONDICIONALES Y CONCESIVAS EN ESPAÑOL Y EN SERBIO Y PREVISIÓN DE ERRORES

3.1. Contraste y previsión de errores

Una vez que se han descrito las oraciones condicionales y concesivas en español y en serbio, el contraste de ambas puede ofrecernos información muy valiosa para detectar posibles áreas de dificultad en el aprendizaje de las mismas y prever errores. Este contraste nos permitirá predecir no solo errores interlinguales, debidos a la transferencia de la L1, sino también errores intralinguales, debidos a la complejidad de las estructuras en español o de sus valores. Asimismo, se podrá observar qué cuestiones no presentan *a priori* dificultades para los aprendientes.

La expresión de la condición y de la concesión comprende una amplísima gama de matices semántico-pragmáticos y un conjunto muy rico de estructuras sintácticas que pueden usarse en contextos comunicativos muy distintos por lo que se hace necesario acotar las estructuras contrastadas. Para ello, se ha tomado como referencia el inventario que ofrece el *PCIC* (2006), así como algunos manuales y materiales de ELE¹⁵⁵ y se han seleccionado las más frecuentes y, por supuesto, las que se corresponden con las presentes en nuestro corpus. Por ejemplo, no se analizarán algunas, aunque se recogen en el inventario de los *Niveles de referencia* del *PCIC*, del tipo *Atrévete a hacerlo y veras* o *Que te apetece, vas, que no te apetece, te quedas*, u otras propias de lenguajes específicos, como las que contienen el futuro de subjuntivo (*Si hubiere una disposición contraria...*).

En los siguientes apartados se mostrarán algunos ejemplos de oraciones en español y su equivalente en serbio para ilustrar el contraste de estas en las dos lenguas y después se formulan algunas hipótesis sobre los errores que pueden aparecer en las producciones de los hablantes de serbio aprendientes de español. La previsión de errores se plantea sobre la presunción de que los aprendientes tienen un nivel de dominio de la lengua en el que ya conocen estas oraciones, por lo que se mencionará en qué nivel aparece cada una en los *Niveles de referencia* del *PCIC*.

¹⁵⁵ Entre otros: J. F. García Santos (1992), F. Matte Bon (1992), M. L. Coronado González *et al.* (1996, 2003, 2004), M. D. Chamorro Guerrero *et al.* (2006, 2010), L. Gómez Torrego (2007), Instituto Cervantes (2006), M. Martí *et al.* (2009), R. Palencia y L. Aragonés (2009, 2010) y R. Alonso Raya *et al.* (2011).

3.2. Oraciones condicionales

3.2.1. Prótasis introducidas por si

3.2.1.a. Reales (condiciones posibles referidas al pasado, presente y futuro)

1) *Si pasas por allí, compra el periódico*¹⁵⁶.

Ako prođeš tuda, kupi novine¹⁵⁷.

[Prót.: *Ako* + pres. / Apód.: imp.]¹⁵⁸

Ako budeš prolazio tuda, kupi novine.

[Prót.: *Ako* + fut. II / Apód.: imp.]

2) *Si estuviste en Granada, seguro que viste la Alhambra, ¿no?*

Ako si bio u Granadi, verovatno si video Alhambru, zar ne?

[Prót.: *Ako* + perf. / Apód.: perf.]

3) *Si estaba en casa, ¿por qué ha dicho que no estaba?*

Ako je bio kod kuće, zašto je rekao da nije bio?

[Prót.: *Ako* + perf. / Apód.: perf.]

¹⁵⁶ La mayoría de los ejemplos en español se han tomado de M. L. Coronado González *et al.* (1996: 99-111).

¹⁵⁷ En las oraciones en serbio se marcan con un subrayado los nexos y las formas verbales. Por lo que se refiere a los tiempos compuestos (perfecto, futuro II, condicional I y condicional II), formados con el auxiliar del verbo *biti* y el participio pasivo del verbo, hay que señalar que ambos componentes de la forma verbal pueden aparecer separados, es decir, puede haber algunos elementos oracionales (sobre todo, pronombres y adverbios) entre el auxiliar y el participio y también puede anteponerse el participio al auxiliar debido a determinadas restricciones sobre el orden oracional.

¹⁵⁸ Se presenta entre paréntesis el esquema formal de las estructuras en serbio. Abreviaturas empleadas:

Prót.	prótasis
Apód.	apódosis
pres.	presente
perf.	perfecto (pasado no marcado, según el contexto, puede equivaler a cualquier tiempo de pasado del español)
fut. I	futuro primero (tiempo no marcado de futuro, equivalente al futuro imperfecto de indicativo)
fut. II	futuro segundo (forma verbal de marcado carácter modal con valor de futuro, equivalente, en ocasiones, al presente de subjuntivo)
cond. I	condicional primero (equivalente al condicional simple del español, sus valores y usos se han ampliado hasta abarcar también los propios del condicional segundo)
cond. II	condicional segundo (equivalente al condicional compuesto del español, cuyo uso está quedando relegado a la lengua escrita culta y sus valores han sido asumidos por el condicional primero en la lengua estándar)
imp.	imperativo

4) *Si me entero, te llamo enseguida, no te preocupes.*

Ako saznam, zvaću te odmah, ne brini.

[Prót.: *Ako* + pres. / Apód.: fut. I]

Ako budem saznala, zvaću te odmah, ne brini.

[Prót.: *Ako* + fut. II / Apód.: fut. I]

Ako saznam, zovem¹⁵⁹te odmah, ne brini.

[Prót.: *Ako* + pres. / Apód.: pres.]

Previsión de errores

Este tipo de oraciones son las primeras condicionales con las que se encuentran los estudiantes de ELE. Según el *PCIC* se estudian a lo largo desde el nivel A2 hasta el B2 con la siguiente progresión:

Nivel A2: condicionales con la prótasis y la apódosis en presente de indicativo.

Nivel B1: condicionales con prótasis en presente de indicativo y apódosis con futuro imperfecto o imperativo.

Nivel B2: condicionales con prótasis con todos los tiempos de indicativo (excepto futuro) y apódosis con todos los tiempos de indicativo.

Dada la similitud de las estructuras y los significados de estas oraciones en una y otra lengua, este tipo de condicionales no representan *a priori* un área de dificultad para los serbohablantes; el único problema puede surgir en la elección de las formas verbales que contienen.

En las oraciones con *si* con presente de indicativo podría aparecer el presente de subjuntivo, ya que en serbio algunos de los valores de futuro que expresa el presente de indicativo y la mayoría de los del presente de subjuntivo pueden ser expresados por el futuro II, que los estudiantes tienden a identificar con el presente de subjuntivo.

Si la oración se refiere al pasado, tanto en la subordinada como en la principal, puede haber una selección errónea del tiempo verbal. Estos errores pueden deberse a tres tipos de cuestiones:

¹⁵⁹ El uso del presente en la apódosis es propio de un registro muy coloquial.

- La transferencia de la L1, ya que el perfecto, tiempo de uso general para referirse al pasado, carece de información temporal precisa.
- La complejidad de los valores y usos de los diferentes tiempos verbales en español.
- El hecho de que en los materiales de ELE sea mucho más frecuente la aparición de las condicionales reales referidas al presente y al futuro que al pasado.

Así, los estudiantes pueden tener dificultades para identificar las referencias y las relaciones temporales implicadas y, por tanto, para seleccionar el tiempo adecuado.

3.2.1.b. Potenciales (condiciones que no son reales en el presente o son improbables en el futuro)

5) *Si les escribierais, se alegrarían.*

Kad biste im pisali, oni bi se radovali.

[Prót.: *Kad* + cond. I / Apód.: cond. I]

6) *Si por casualidad llamara mi madre, dile que mañana iré a verla.*

Ako bi slučajno zvala moja majka, kaži joj da ću sutra ići da je vidim.

[Prót.: *Ako* + cond. I / Apód.: imp.]

7) *Si tuviera lo que tú tienes, yo ya habría dejado el trabajo.*

Kad bih imala ono što ti imaš, već bih ostavila posao.

[Prót.: *Kad* + cond. I / Apód.: cond. I]

Da imam ono što ti imaš, već bih ostavila posao.

[Prót.: *Da* + pres. / Apód.: cond. I]

8) *Si pudiera, ahora mismo me iba.*

Kad bih mogao, sada bih odmah otišao.

[Prót.: *Kad* + cond. I / Apód.: cond. I]

Da mogu, sada bih odmah otišao.

[Prót.: *Da* + pres. / Apód: cond. I]

9) *Si acaso la vieras, dale un beso de mi parte.*

Ako bi je slučajno video, poljubi je za mene.

[Prót.: *Ako* + cond. I / Apód: imp.]

10) *Si algún día llega a enterarse el jefe de eso, nos mata.*

Ako jednog dana šef sazna za to, ubiće nas.

[Prót.: *Ako* + pres. / Apód.: fut. I]

Previsión de errores

Según el *PCIC* el estudio de las condicionales potenciales se inicia en el nivel B2. En este nivel se presenta la estructura tipo *Si tuviera tiempo, te ayudaría*, mientras que las que incluyen alguna forma de indicativo o el imperativo, se tratan en los niveles C1 y C2.

Son dos las dificultades fundamentales que pueden ofrecer estas oraciones. En primer lugar, debido a que en muchos en muchos casos durante la instrucción se presenta la primera estructura que se estudia (*Si tuviera tiempo, te ayudaría*) como modélica y los alumnos la aprenden como fija e inalterable, puede ser que no produzcan o reconozcan las otras, especialmente, las que incluyen formas de indicativo, con usos marcados pragmáticamente. Incluso, a pesar de que en los niveles más avanzados se trabajen estas oraciones, los estudiantes tenderán a evitarlas puesto que, por un lado, se sienten más cómodos con el uso de modelos sintácticos fijos y, por otro, puede que no sean capaces de percibir los distintos valores semánticos y pragmáticos de las diferentes estructuras. La aparición de la perífrasis verbal «*llegar a* + infinitivo» en algunas de estas condicionales que no reproducen el modelo añade otro factor de complejidad pues el aprendiente debe estar, además, familiarizado con el uso de esta perífrasis.

En segundo lugar, es posible que por transferencia del serbio, en la prótasis usen un condicional en lugar del pretérito imperfecto de subjuntivo (interferencia del esquema de la oraciones introducidas por *kad*) o un presente, probablemente de subjuntivo (interferencia de las estructuras con *da*).

Por otro lado, el hecho de que *kad* sea en serbio básicamente una conjunción temporal y en su uso, a veces, se confundan los valores temporales con los condicionales puede llevar a los aprendientes de español a usar *cuando* como nexos condicional.

3.2.1.c. Irreales (condiciones que no fueron reales en el pasado)

11) *Si hubieras llegado antes, habrías visto algo increíble.*

Da si stigao ranije, video bi nešto neverovatno.

[Prót.: *Da* + perf. / Apód.: cond. I]

12) *Si Colón no hubiera descubierto América, no conoceríamos el chocolate.*

Da Kolumbo nije otkrio Ameriku, ne bismo znali za čokoladu.

[Prót.: *Da* + perf. / Apód.: cond. I]

13) *Si lo sé, no te digo nada, porque... ¡vaya genio que se te ha puesto!*

Da sam znao, ne bih ti ništa rekao, jer... ¡kako si poludeo!

[Prót.: *Da* + perf. / Apód.: cond. I]

14) *Si llego a verle haciendo eso, ¡menuda paliza le había dado!*

Da sam ga video kako to radi, ¡dobro bih ga istukao!

[Prót.: *Da* + perf. / Apód.: cond. I]

15) *Si estuvieras más atento en clase, lo habrías entendido.*

Da si pažljiviji, razumeo bi

Prót.: *Da* + perf. / Apód.: cond. I]

Previsión de errores

Las oraciones condicionales con la estructura de los ejemplos (11) y (12) aparecen en el inventario del *PCIC* en el nivel B2; las demás se presentan en los niveles superiores, lo cual es un índice de su mayor complejidad.

Es muy posible que solo identifiquen el modelo de «*si + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo / condicional compuesto*», que es el que se estudia como prototipo, con lo que nos encontraríamos ante errores derivados de su aprendizaje. No obstante, la reproducción de este esquema también puede relacionarse con la transferencia de la L1 puesto que en serbio la combinación de las formas verbales en este tipo de condicionales es siempre la misma (perfecto en la prótasis y condicional en la apódosis).

La adecuada interpretación de las oraciones con presente de indicativo, del tipo *Si lo sé, no te digo nada*, puede resultar ardua, sino imposible, ya que el modelo sintáctico no contiene las formas verbales esperadas y las que contiene están aparentemente orientadas hacia el presente, cuando en realidad se refieren al pasado. La aparición de algunas formas verbales en pasado en el co-texto cercano (como en el caso de 13) y la atención al contexto pueden ayudar en su interpretación. De la misma manera, en la producción es probable que los aprendientes eviten esta estructura y tiendan a usar construcción como la del ejemplo (11).

También pueden producirse confusiones entre las estructuras potenciales y las irreales, sobre todo, cuando las referencias temporales no son muy claras. El hecho de que los valores del potencial II hayan sido asumidos por el potencial I en serbio puede entorpecer la percepción de la distinción entre condicional simple y compuesto en español y puede producir tanto errores de comprensión como de producción.

3.2.2. Otras formas de expresar condición¹⁶⁰

3.2.2.a. Prótasis con *de* + infinitivo

16) *De venir, me avisaría.*

Da dolazi, javio bi mi.

[Prót.: *Da* + pres. / Apód.: cond. I]

17) *De haberlo sabido, habría venido antes.*

Da sam znala, došla bih ranije.

[Prót.: *Da* + perf. / Apód.: cond. I]

Previsión de errores

El *PCIC* presenta esta construcción en el inventario del nivel C2, lo que puede indicar que solo los aprendientes con un nivel de maestría no cometerán errores aquí, ya que si no han estudiado esta estructura explícitamente es casi imposible que la identifiquen como condicional dado que en serbio no existe ninguna construcción similar. Como puede verse en la traducción propuesta, la forma verbal debe ser necesariamente finita (presente para el caso del infinitivo simple y perfecto para el infinitivo perfecto) por lo que es posible que utilicen formas conjugadas del verbo, pretérito el imperfecto o el pluscuamperfecto de subjuntivo, en función de si el verbo de la apódosis es un condicional simple o compuesto, lo que les conduciría a repetir los esquemas prototípicos de las potenciales y de las irreales

Además, los estudiantes tendrán mayores dificultades en la interpretación y uso del infinitivo compuesto que del simple. En primer lugar, porque en serbio hay un solo infinitivo, simple, y, en segundo, porque durante el aprendizaje se presta escasa atención a las formas verbales no finitas compuestas.

¹⁶⁰ Las construcciones que se tratan en este apartado son solo las que se corresponden con las que aparecen en el corpus que hemos utilizado para el análisis de errores.

3.2.2.b. Prótasis con gerundio

18) *Conduciendo más deprisa llegaremos antes.*

Ako vozimo brže, stići ćemo ranije.

[Prót.: *Ako* + pres. / Apód.: fut. I]

Previsión de errores

Esta construcción aparece en el nivel C1 del *PCIC* y, como la anterior, no tiene ningún equivalente estructural en serbio¹⁶¹; por tanto, si no se ha estudiado explícitamente es imposible que la identifiquen como condicional. Así pues, es de esperar que en situaciones de producción libre no se utilice esta estructura y en pruebas de producción controlada se usen formas verbales conjugadas en lugar del gerundio. El no reconocimiento de ese gerundio como prótasis condicional puede crear también problemas en la selección del verbo de la apódosis al no haber ningún indicador formal ni del tipo de condición que expresa la prótasis, ni del tiempo al que se refiere.

3.2.2.c. Prótasis que expresan una condición imprescindible

19) *Te lo doy con tal de que/con la condición de que me lo devuelvas mañana.*

Dajem ti to pod uslovom da mi vратиш sutra.

[Apód.: pres. / Prót.: *pod uslovom da* + pres.]

20) *Te lo compraré siempre y cuando apruebes el examen.*

Kupiću ti to ukoliko budeš položio/položiš ispit.

[Apód.: fut. I / Prót.: *ukoliko* + fut. II o pres.]

Previsión de errores

Estos nexos de condición imprescindible se mencionan en el *PCIC* en el nivel B2. Algunos de ellos pueden ser fácilmente identificados por los aprendientes ya que existen equivalentes en serbio, como es el caso de *pod uslovom da* ('bajo condición

¹⁶¹ En algunos casos muy concretos algunos verbos en gerundio pueden aportar un matiz condicional (aunque también modal) como en *Radeći pošteno imaćeš čistu savest* 'Trabajando honestamente tendrás la conciencia limpia', pero no se puede considerar una estructura condicional.

que’) para *a condición de (que)*. Sin embargo, otros, si se atiende solo a su formación, pueden orientar hacia una interpretación temporal en lugar de condicional (*siempre que, siempre y cuando*) o modal (*con tal de que*). En la producción, los estudiantes tenderán a evitar nexos formalmente complejos y semánticamente poco transparentes.

En cuanto a las formas verbales, pueden producirse errores de selección del modo verbal, dado que estas locuciones requieren una forma verbal en subjuntivo, de selección del tiempo verbal, especialmente si se refiere al pasado y, por último, de concordancia, ya que esta no se requiere en serbio.

3.2.2.d. Prótasis que expresan una condición negativa

21) *Tardaremos tres horas, a no ser que haya atasco.*

Trebaće nam tri sata, osim/sem ako bude gužva.

[Apód.: fut. I / Prót.: *osim/sem ako* + pres.]

22) *Tardaremos tres horas, excepto si hay atasco.*

Trebaće nam tri sata, osim/sem ako bude gužva.

[Apód.: fut. I / Prót.: *osim/sem ako* + pres.]

Previsión de errores

El PCIC recoge estas oraciones condicionales con *salvo si, excepto si, a no ser que* y *salvo que* en el nivel B2 y *menos si, a menos que* y *excepto que* en el C1.

Los errores más previsibles están relacionados con la selección del modo verbal y de la conjunción presente en estos nexos, puesto que son semánticamente idénticos pero exigen modos distintos en función de la conjunción.

Por otro lado, teniendo en cuenta la equivalencia casi literal entre el español y el serbio en el caso de *excepto si/que* y *osim/sem da/ako*, en la producción libre los aprendientes tenderán a su uso exclusivo de estos nexos y evitarán otros más complejos y menos familiares como *a no ser que*.

3.2.2.e. Prótasis que expresan una condición remota

23) *En caso de que le veas; dile que me llame.*

U slučaju da ga vidiš/budeš video, kaži mu da me nazove.

[Prót.: *U slučaju da* + pres. o fut. II / Apód.: imp.]

Previsión de errores

Estos nexos que introducen una condición que se presenta como remota figuran en el nivel C1 del *PCIC*.

Estos nexos no ofrecen ninguna dificultad para su interpretación ya que el sustantivo *slučaj* ‘caso’ forma locuciones conjuntivas en serbio equivalentes a las del español: *u slučaju da* (‘en caso que’). El obstáculo lo presenta su forma con varias preposiciones y con la opción de que el sustantivo vaya o no determinado con un artículo en *en el caso de que*. Así, en la producción es posible que se tienda a simplificar en *en caso que*.

Por lo que se refiere a las formas verbales, en este nivel de dominio, no es previsible que se produzcan errores debido a las restricciones que impone el uso los nexos con formas conjugadas o con infinitivo (o sustantivos, *en caso de duda*). Como en otros casos, puede haber errores en la selección tanto del modo como del tiempo verbal, sobre todo, en las oraciones orientadas al pasado. En este caso puede también influir negativamente el hecho de que en serbio este nexo suele utilizarse referido casi siempre al presente o al futuro.

3.3. Oraciones concesivas

3.3.1. Prótasis introducidas por aunque

3.3.1.a. Prótasis con *aunque* + indicativo (factuales)

24) *Aunque tiene mucho dinero, no lo derrocha.*

Iako ima mnogo para, ne rasipa ih.

[Prót.: *Iako* + pres. / Apód: pres.]

25) *Se perdió aunque sabía el camino.*

Zalutao je iako je znao put.

[Apód.: perf. / Prtó.: *iako* + perf.]

26) *Aunque estaba enfermo, fue a la escuela.*

Mada/Iako je bio bolestan, otišao je u školu.

[Prót.: *Mada/Iako* + perf. / Apód.: perf.]

27) *Aunque le veré mañana, no le diré nada*

Iako ću ga videti sutra, necú mu ništa reći.

[Prót.: *iako* + fut.I / Apód.: fut. I]

28) *Aunque hacía sol, sin embargo hacía frío.*

Iako/Mada/Premda je sijalo sunce, ipak je bilo hladno.

[Prót.: *Mada/Iako/Premda* + perf. / Apód.: perf.]

Previsión de errores

Las oraciones introducidas por *aunque* factuales con indicativo son las primeras concesivas que se trabajan en el aula y, según el *PCIC* corresponden al nivel B1; en niveles posteriores se sigue trabajando estas oraciones, fundamentalmente en oposición a los contextos en los que alternan el indicativo y el subjuntivo, destacando las distintas posibilidades expresivas de ambas estructuras (factuales e hipotéticas).

La posible alternancia de modo en las prótasis introducidas por *aunque*, y las diferencias semánticas que implica es una de las mayores áreas de dificultad de las concesivas. Por ello, pueden darse errores de comprensión cuando los aprendientes no identifiquen adecuadamente el tipo de información que ofrece la prótasis y errores de producción al presentarla, que se manifestarán en una incorrecta selección del modo verbal.

Los errores por una falsa elección de los tiempos, especialmente los de pasado, también serán muy frecuentes, ya que caracterizan las producciones de los estudiantes y pueden confluir con los de modo.

En cuanto a los nexos, en algunos casos, pueden usar *y si* o *y cuando* en lugar de *aunque*, ya que esta es la traducción literal de *iako* e *i kad* en oraciones referidas al presente o futuro.

3.3.1.b. Prótasis con *aunque* + subjuntivo (hipotéticas, factuales y contrafactuales)

29) *Aunque venga mi madre, no la verás.*

Iako dodje/bude došla moja majka, nećeš je videti.

[Prót.: *Iako* + pres. / fut. II / Apód.: fut. I]

‘Aunque venga, no sé si va a venir o no, no la verás’

I da dodje moja majka, nećeš je videti.

[Prót.: *I da* + pres. / Apód.: fut. I]

‘Aunque venga, seguramente no va a venir, no la verás’.

30) *Aunque lloviera, iríamos de excursión.*

I kad bi padala kiša, išli bismo na izlet.

[Prót.: *I kad* + cond. I / Apód.: cond. I]

31) *Aunque hubieras querido ayudarme, no habrías podido.*

I da si hteo da mi pomogneš, ne bi mogao.

[Prót.: *I da* + perf. / Apód.: cond. I]

32) - *Me ha dicho que vaya.*

- *Aunque te lo haya dicho, no vayas.*

- *Rekao mi je da idem.*

- Neka ti je i rekao nemoj da ideš.

[Prót.: *Neka i* + perf. / Apód.: imp.]

Previsión de errores

Las oraciones concesivas con subjuntivo se presentan en los inventarios de los niveles B2, C1 y C2. Como ya se ha mencionado, el gran problema es que con el subjuntivo se puede presentar tanto información hipotética como factual y ello tiene consecuencias formales y semántico-pragmáticas.

Estas estructuras ofrecen la misma dificultad en la selección del modo que las anteriores. También pueden producirse algunos errores en la elección del tiempo: en las oraciones orientadas al futuro (con imperfecto de subjuntivo) puede aparecer el condicional; en las oraciones orientadas al de pasado (con pluscuamperfecto de subjuntivo) es probable el uso del condicional compuesto o de un tiempo de pasado de indicativo. La confusión de las oraciones con imperfecto y con pluscuamperfecto de subjuntivo puede darse debido a una interpretación errónea de las referencias temporales implicadas en la concesión.

Son particularmente confusas las oraciones concesivas factuales con subjuntivo, es decir, aquellas en las que se presenta una información confirmada y compartida en las que se usa el llamado *subjuntivo polémico*¹⁶² (como en 32), ya que los aprendientes de ELE tienden a asociar el uso del subjuntivo con la noción de hipótesis y el del indicativo con la de realidad o confirmación. En estas oraciones, los serbohablantes seleccionarán casi siempre una forma verbal en indicativo, en lugar de en subjuntivo y, en compresión, interpretarán la información como nueva.

Como en el caso de las condicionales, dado que durante la instrucción se suele incidir especialmente en el aprendizaje de tres modelos¹⁶³ (*Aunque venga, no la verás; Aunque viniera, no la verías; Aunque hubieras venido, no la habrías visto*), los estudiantes tenderán a reproducir sistemáticamente estas estructuras.

3.3.2. Otras construcciones concesivas

3.3.2.a. Prótasis focalizadas

33) *Aun teniendo el viento en contra, consiguió llegar en media hora.*

Čak i s vetrom u grudi, uspeo je da stigne za pola sata.

[*Čak i* + instrumental / perf.] ‘Incluso con el viento en contra,...’

¹⁶² Véase el apartado 1.3.3 de este capítulo.

¹⁶³ También en el estudio de la gramática de su propia lengua se presentan unos modelos más o menos equivalentes, lo que también les hace estar familiarizados con esos esquemas.

34) *Aun cuando necesitaba ayuda, nunca nos la pidió.*

Čak i kad mu je trebala pomoć, nikad nam je nije tražio.

[Prót.: Čak i kad + perf. / Apód.: perf.]

35) *Incluso (si está) enferma, va a trabajar.*

Čak i (kad/ako je) bolesna, ide na posao.

[Prót.: Čak i (kad/ako) + perf. / Apód.: perf.]

Previsión de errores

El PCIC presenta las oraciones con *incluso si* con indicativo, como concesivas impropias no factuales escalares, en el nivel B1 y los conectores *aun si*, *aun cuando*, *incluso cuando*, con indicativo y subjuntivo, como introductores de prótasis factuales y no factuales en el nivel C1.

En el caso de las oraciones con gerundio, puesto que no hay en serbio ninguna estructura concesiva similar, si no se han estudiado explícitamente, ni las identificarán ni serán capaces de seleccionar las formas verbales adecuadas. Puede ocurrir que en lugar del gerundio utilicen una forma conjugada o incluso un complemento circunstancial (instrumental), como el que aparece en la traducción serbia que hemos propuesto (33).

Los problemas con las formas verbales se manifestarán tanto en la selección de los tiempos verbales como de los modos en la prótasis y de la apódosis. Además las restricciones que impone la presencia de *si* en estos conectores pueden provocar más errores, ya que *si* rechaza tanto el futuro de indicativo, como el presente y el pretérito perfecto de subjuntivo.

Los estudiantes tenderán a usar como nexos aquellos con los que están más familiarizados, como *aunque*, o los que tienen una equivalencia en serbio clara como *y cuando (i kad)*, *incluso (čak i)* o *incluso cuando (čak i kad)*.

3.3.2.b. Prótasis con construcciones preposicionales

3.3.2.b.1. Locuciones con cuantificadores introducidas por por

36) <i>Por más que trabajó, no logró terminar a tiempo.</i> <u>Koliko god da je radio, nije uspeo</u> de završi na vreme. [Prót.: <i>Koliko god</i> + perf. / Apód.: perf.]
37) <i>Por más que trabaje, no logrará terminar a tiempo.</i> <u>I da /mnogo radi, neće uspeti</u> de završi na vreme. [Prót.: <i>I da</i> + perf. / Apód.: fut. I]
38) <i>Por mucho que estudia, no aprueba.</i> <u>Iako mnogo uči, ne polaže.</u> [Prót.: <i>iako</i> + perf. / Apód.: perf.]
39) <i>Por mucho que estudie, nunca aprobará.</i> <u>Koliko god bude učio/da uči, nikad neće položiti.</u> [Prót.: <i>Koliko god</i> + fut. II / <i>da</i> + pres. / Apód.: fut. I]
40) <i>Por muy orgulloso que sea, tendrá que trabajar como los demás.</i> <u>Koliko god da je ponosan, moraće</u> da radi kao i ostali. [Pró.: <i>Koliko god da</i> + pres. / Apó.: fut. I]
41) <i>Por mucha gente que le ayude, nunca va a conseguir tanto dinero.</i> <u>Koliko god da mu ljudi pomognu, nikad neće uspeti</u> da skupi toliko para. [Prót.: <i>Koliko god da</i> + pres. / Apód.: fut. I]

Previsión de errores

Por más, por mucho/poco, por muchos/muchas, por pocos/pocas aparecen en el inventario del nivel B2 del PCIC para la formación de concesivas tanto con indicativo como con subjuntivo.

Los errores relacionados con los nexos de estas oraciones se deben a dos cuestiones diferentes. Por un lado, a su complejidad formal, ya que admiten distintos cuantificadores (*mucho, muy, poco y más (por más, por muy, por mucho/poco que, por muchos/as, por pocos/as)*), los términos cuantificados pueden ser también de diferente naturaleza (nombres, adjetivos, adverbios y verbos), la conjunción subordinante *que* es obligatoria y, además, pueden usarse

tanto formas de indicativo como de subjuntivo en función de cómo presente la información. Por otro, mientras que cuando estos nexos se combinan con formas verbales en subjuntivo para introducir prótasis hipotéticas tienen un equivalente en serbio fácilmente identificable (*koliko god da*), cuando introducen prótasis factuales con indicativo pueden equivaler a las estructuras con *koliko god da* o con *iako*, según el contexto. Esto puede llevar a los estudiantes a evitar el uso de estas locuciones formalmente complicadas o a generalizar su uso con subjuntivo y, en la comprensión, a interpretarlas incorrectamente ya que tenderán a considerarlas siempre hipotéticas.

El hecho de que el cuantificador pueda elidirse en algunos contextos puede impedir que los aprendientes perciban el valor concesivo e interpreten estas prótasis como causales en casos como *Por absurdo que sea, no voy a dejarlo*.

La selección de las formas verbales, como en el resto de las concesivas, puede provocar errores tanto de modo como tiempo.

3.3.2.b.2. Locuciones introducidas por con

<p>42) <i>Con lo que trabaja y apenas gana nada.</i></p> <p><u>Toliko radi</u>, <u>a jedva</u> nešto <u>zaradi</u></p> <p>[Prót.: <i>Toliko</i> + pres. / Apód.: <i>a jedva</i> + pres.]</p>
<p>43) <i>Con lo mucho que trabaja y lo poco que gana</i></p> <p><u>Tako mnogo radi</u>, <u>a tako</u> malo <u>zaradjuje</u>.</p> <p>[Prót.: <i>Tako mnogo</i> + pres. / Apód.: <i>a tako</i> + pres.]</p>
<p>44) <i>Con la de amigos que tiene y nadie le ayuda</i></p> <p><u>Ima tolike prijatelje</u>, <u>a niko</u> da joj <u>pomogne</u>.</p> <p>[Prót.: <i>Toliko</i> SN¹⁶⁴ + pres. / Apód.: <i>a niko</i> + pres.]</p>
<p>45) <i>Con el frío que hace y va sin abrigo.</i></p> <p><u>Tako/toliko je hladno</u>, <u>a on</u> ide bez kaputa.</p> <p>[Prót.: <i>Toliko/tako</i> SA¹⁶⁵ + pres. / Apód.: <i>a</i> + pres.]</p>

¹⁶⁴ Sintagma nominal.

¹⁶⁵ Sintagma adjetivo.

Previsión de errores

En el nivel C1 del *PCIC* se describen como concesivas impropias ponderativas las introducidas por *con lo que* con indicativo y se mencionan los nexos (*con*) *el / la / la de* como intensivos.

De la misma manera que en las introducidas por *por*, la composición de estos nexos puede producir muchos errores debido a la variedad de elementos que los integran. Por otra parte, teniendo en cuenta que el uso de los artículos es una de las áreas en las que más errores producen los serbohablantes, la necesaria presencia de un artículo determinado en estos nexos añade otra dificultad. La obligatoriedad de la conjunción *que* en estas estructuras también puede favorecer el error, ya que en serbio no es necesaria una conjunción en estos casos. En general, los aprendientes tenderán a evitar el uso de estos conectores.

En cuanto a las formas verbales, estas estructuras no deberían representar un problema para la selección del modo verbal, al rechazar el subjuntivo, pero pueden surgir errores en selección del tiempo verbal, especialmente si se refieren al pasado.

Tanto en la comprensión como en la producción podrían producirse errores debidos a las similitudes y diferencias entre las estructuras introducidas por *por* y *con*.

3.3.2.c. Fórmulas concesivas duplicadas

46) *Pase lo que pase, siempre estaré a tu lado.*

Šta god da bude, uvek ću biti uz tebe.

[Prót.: *Šta god da* + pres. / Apód.: fut. I]

47) *No me pases llamadas, sea quien sea la persona que llame.*

Nemoj da mi daješ vezu, ko god da je osoba koja me zove.

[Apód.: imp. / Prot.: *ko god da* + pres.]

48) *Digan lo que digan tus compañeros, no les creas.*

Šta god da ti kažu kolege, nemoj da im veruješ.

[Prót.: *Šta god da* + pres. / Apód.: imp.]

Bilo šta da ti kažu, nemoj da im veruješ.

[Prót.: *Bilo šta da* + pres. / Apód.: imp.]

Previsión de errores

Las concesivas con duplicación del verbo en subjuntivo se presentan en el nivel C1 del *PCIC*.

Dada la equivalencia formal con algunas estructuras en serbio y que sus usos son claramente identificables con algunos de los valores del subjuntivo que se estudian en niveles inferiores, esta estructura resulta de fácil comprensión e, incluso, producción, especialmente, cuando se usan en presente. Así, los problemas pueden aparecer la oración ser refiere al pasado, lo cual puede dar lugar a la evitación de la estructura o a una errónea selección de la forma verbal.

4. CONCLUSIONES

En este capítulo se han descrito, en primer lugar, las oraciones condicionales y concesivas en español, atendiendo tanto al componente formal como al del significado. El conocimiento de las restricciones sintácticas y de los valores expresivos de estas oraciones es un paso previo imprescindible para poder enseñarlas en el aula de ELE y comprender la actuación de los aprendientes cuando tratan de usarlas o de interpretarlas.

Dado que nuestro estudio empírico se basa en el análisis de errores en ELE de serbohablantes y que, como se ha defendido en capítulos previos, la interlengua de los aprendientes de L2 refleja la transferencia de la L1, también se han descrito estas estructuras en serbio. La descripción de estas oraciones, lejos de pretender presentar un análisis en profundidad de las mismas, se ha planteado con el objeto de observar similitudes y diferencias que puedan ayudar a detectar áreas de dificultad en el aprendizaje de ELE.

Para ello, en el tercer apartado, se han comparado las oraciones en las dos lenguas tomando como punto de partida algunas oraciones en español y proponiendo una traducción en serbio (junto con su esquema sintáctico).

Este contraste entre las construcciones condicionales y concesivas en español y en serbio nos permite prever que algunos de los errores se deberán a la transferencia negativa del serbio, pero también que algunos de los aciertos están relacionados con la transferencia positiva. Asimismo, hemos podido observar que, independientemente, de la lengua materna de los aprendientes, la complejidad de algunas de las estructuras en español también puede ser la fuente del error.

En general, si los aprendientes han superado el nivel B2, el índice de acierto en la producción de estas oraciones debe ser más alto que el de error y en los que hayan superado los niveles C1 y C2 la incidencia del error debería ser muy baja. Para la explicación de los errores en estos niveles habrá que tener en cuenta no solo las dificultades relacionadas con las construcciones condicionales y concesivas, sino las generales en el uso del español. Además, será necesario observar detenidamente el contexto en el que aparece ya que quizá sea un elemento específico el haya inducido el error.

Por ello, la comparación de estas oraciones nos lleva a proponer que algunos errores serán propios de determinadas estructuras, mientras que otros podrán aparecer siempre que se use el español.

Los errores relacionados con las formas verbales se manifestarán en todos los niveles de uso de la lengua, aunque algunos pueden tener mayor incidencia en determinados contextos. Los problemas con la selección de los tiempos verbales surgirán especialmente en situaciones no referidas al presente y los de selección del modo en aquellas en las que es posible una alternancia de los dos. Así, en las oraciones que hemos presentado, los errores de tiempo afectarán de la misma manera a condicionales y concesivas, mientras que los de modo serán más numerosos en las concesivas.

En cuanto al uso de los nexos y las distintas formas de expresar condición y concesión, se ha sugerido que los aprendientes usarán e interpretarán adecuadamente los más frecuentes (*si* y *aunque*) y los que tienen un equivalente semántico y formal claro en serbio (*con la condición de que, en el caso de que, pase lo que pase, etc.*), mientras que encontrarán dificultades en la producción y en la comprensión de otros menos transparentes semánticamente o más complejos formalmente (uso del gerundio con valor condicional o concesivo, *con lo que, por mucho que, etc.*).

Por último, si observamos la estructura oracional en conjunto, suponemos que el índice de error será muy bajo en aquellas oraciones que reproducen los esquemas típicos, es decir, introducidas por *si* o *aunque* y con una correlación de tiempos del tipo: *Si puedo, voy; si pudiera, iría; Si hubiera podido, habría ido; Aunque venga, no la verás; Aunque viniera, no la verías; Aunque hubiera venido, no la habrías visto*. Por el contrario, en las que se varían estos esquemas, ya sea por los nexos, por la correlación de las formas verbales, por la incorporación o elisión de algún elemento en el esquema binario de prótasis-apódosis, surgirán más errores.

CAPÍTULO VI

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. OBJETIVOS

Esta investigación se centra en el análisis de los errores en oraciones condicionales y concesivas de estudiantes de ELE cuya lengua materna es el serbio¹⁶⁶. El eje central del análisis de errores es el corpus compuesto por las actividades diseñadas para esta investigación que han realizado estos aprendientes. No obstante, también se han tenido presentes los datos que aporta el análisis contrastivo, de ahí que se haya dedicado el capítulo V a la descripción y comparación de esas oraciones en español y en serbio. Además, también se ha considerado necesario comparar la actuación de los aprendientes serbohablantes con la de otros aprendientes de ELE y con la de hablantes nativos y, por ello, se ha contado con dos grupos de control, uno de hablantes nativos y otro de no nativos.

Este análisis de errores aspira a identificar, clasificar y explicar los errores que comenten los hablantes de serbio en las estructuras condicionales y concesivas, con especial interés en las ancladas temporalmente en el pasado. El contraste de las estructuras de las dos lenguas tiene como finalidad determinar qué errores son debidos a la transferencia de la lengua materna y, por tanto, son característicos de estos hablantes, y cuáles tienen otras causas y pueden ser considerados errores intralingüales. Por otro lado, puesto que se han valorado las condiciones de aprendizaje y el tipo de instrucción que han recibido los estudiantes, también observaremos qué circunstancias favorecen el error y cuáles podrían evitarlos.

Aunque nos encontramos ante el estudio de cuestiones gramaticales concretas y la descripción global de la interlengua de los estudiantes que han colaborado con nosotros queda fuera del alcance de esta investigación, según el tipo de error, se podrán formular hipótesis sobre cuáles afectan solo a las oraciones analizadas y cuáles al uso general de la lengua. En otros términos, podemos suponer, por ejemplo, que los fallos debidos al uso inadecuado de los tiempos verbales de pasado no serán exclusivos de las estructuras condicionales y concesivas.

El objetivo final de esta investigación es didáctico. Nuestro análisis de errores pretende identificar las dificultades que tienen los aprendientes en estos aspectos

¹⁶⁶ Como se señaló en V.2.1, son varias las posibles denominaciones de la lengua de nuestros informantes. De aquí en adelante, usaremos el término *serbio*, al margen de posibles precisiones terminológicas. Recordemos que la variante de los aprendientes, residentes en Belgrado, es la oriental, pronunciación *ekavski*, con el léxico propio de esta variante y uso generalizado del alfabeto cirílico.

gramaticales, buscar sus causas y proponer terapias que ayuden a prevenir y a superar los errores. Puesto que el análisis debe tener una aplicación directa en la creación de materiales didácticos y en el trabajo en el aula, y debe servir para dirigir la atención al tratamiento de las áreas problemáticas y de los errores que ofrecen mayor resistencia, como muestra, se ha elaborado una unidad didáctica que tiene presentes los resultados obtenidos en el estudio de la actuación de los aprendientes.

2. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

Nuestra investigación se basa en los datos obtenidos de las pruebas realizadas en Belgrado por 43 serbohablantes estudiantes de ELE, además de en una encuesta que recoge información sobre variables y condiciones del proceso de aprendizaje de los alumnos: edad, estudios, conocimiento de otras lenguas, estancia en países de habla española, dedicación y condiciones de su aprendizaje del español, opiniones sobre distintos aspectos del mismo, etc.

Para valorar adecuadamente los resultados, se ha contado con dos grupos de control, formados por 20 estudiantes cada uno de ellos, uno de hablantes nativos de español y otro de estudiantes de español con diferentes lenguas nativas, que han realizado las mismas pruebas en Madrid.

2.1. Informantes

2.1.1. Grupo de serbohablantes (GS)

2.1.1.a. Centros

Los test se realizaron en marzo de 2013 en tres centros de Belgrado: la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado (Filološki Fakultet Univerziteta u Beogradu), la Academia Granada (Studio Granada) y la Fundación Kolarac (Zadužbina Ilije Milosavljevića Kolarca). La elección de estudiantes de centros diferentes responde al deseo de comprobar si la distinta dedicación al estudio del español tiene consecuencias en el uso de las estructuras que nos interesan.

Los estudios de español cuentan con una larga tradición en la **Facultad de Filología (FF)** desde que se creara en 1971 una sección propia, perteneciente al Departamento de Romanística. Los estudiantes obtenían el título de Licenciado en Lengua y Literaturas Españolas. Actualmente, el llamado Departamento de Estudios Ibéricos, con un profesorado tanto nativo como no nativo, ofrece, en el marco del Proceso Bolonia, el Grado de Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas. El plan de estudios consta de cuatro cursos académicos durante los que se imparte la enseñanza de todas las asignaturas previstas en dicho plan y de un período de tiempo posterior durante el que los alumnos pueden presentarse a las convocatorias de

exámenes de asignaturas pendientes¹⁶⁷. Hasta hace algunos años, debido a la alta demanda de matriculación, el número de estudiantes dependía del *numerus clausus* impuesto por el centro. En primero el número de estudiantes era de alrededor de 100 y en los cursos superiores se seguía manteniendo una media por encima de 80. Los datos de los tres últimos años académicos indican un descenso en los números, ya que mientras en 2011/2012 se matricularon 107 estudiantes en primero, en 2012/2013 fueron 89, en 2013/2014 fueron 90 y en 2014/2015 han sido 75.

Dado el objeto de nuestra investigación, solo se eligieron alumnos de tercer y cuarto curso¹⁶⁸ para la realización de las actividades. Además de 10 alumnos de tercero y 10 de cuarto, también han colaborado 2 graduados recientes. Es decir, contamos con 22 pruebas del grupo FF.

La edad de los estudiantes de tercero es bastante homogénea: ocho tienen 22 años, uno 23 y uno 25. Los de cuarto tienen entre 23 y 25 años, excepto uno de 28 años. La edad de los licenciados es de 24 y 25 años. La mayoría de los alumnos iniciaron el aprendizaje del español al ingresar en la facultad, excepto cuatro que habían asistido previamente al Liceo Filológico (*Filološka Gimnazija*)¹⁶⁹ donde tenían cuatro horas de clase semanales de español, con profesores no nativos, durante cuatro cursos.

El interés por los estudiantes de este centro reside en que son aprendientes con formación lingüística y literaria y que, durante su aprendizaje de ELE, reciben instrucción específica centrada en la forma y en las estructuras gramaticales.

La **Academia Granada (AG)** es un centro privado, creado en 1999, dedicado a la enseñanza del español. La media de alumnos por clase no supera los 10, aunque en los últimos años se ha notado un claro descenso del número de estudiantes. La plantilla está formada mayoritariamente por profesores no nativos, licenciados por la

¹⁶⁷ Durante este período los estudiantes están en una situación de *exentos* (*apsolventi* 'absueltos'), ya que están exentos de matricularse de nuevo en las asignaturas pendientes y de asistir a clase y solo se presentan a las convocatorias de exámenes. La duración de este periodo es muy variable y puede prolongarse varios años, durante los cuales se consideran estudiantes de cuarto. Este hecho explica, además del alto número de estudiantes del último año, la diferencia de edad entre los estudiantes de cuarto que han realizado nuestros test: unos son realmente alumnos de cuarto y asisten a las clases regulares; otros son alumnos *exentos*.

¹⁶⁸ En el curso 2012/2013 había 73 matriculados en tercero y 95 en cuarto (los *exentos* ya mencionados explican el mayor número en cuarto que en tercero).

¹⁶⁹ El Liceo Filológico es un centro público de enseñanza secundaria cuyo plan de estudios incluye una amplia gama de asignaturas dedicadas al estudio de las lenguas clásicas y modernas. El español se imparte en este centro desde hace más de veinticinco años.

Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, aunque también hay algunos nativos. Los estudiantes que han colaborado en nuestra investigación asisten a los cursos medio, avanzado y superior. Dentro de cada uno de estos niveles, hay unos cursos de tres horas de clase semanales y otros de una hora y media semanal. Hay alumnos que llevan asistiendo a las clases dos años académicos, mientras que otros lo han hecho solo unos meses, por lo que el tiempo de aprendizaje de los alumnos en este centro varía mucho. La edad de los estudiantes oscila entre los 22 y los 30 años, aunque la mayoría de ellos (9 de 11) tienen entre 22 y 25.

La particularidad de este grupo radica en que todos sus miembros son también estudiantes de la Facultad de Filología (la mayoría de ellos cursan también tercero y cuarto en el Grado de Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas, como el grupo FF), lo que indica que los alumnos acuden a este centro para reforzar el aprendizaje del español. El análisis de errores de este grupo nos permitirá observar si esta mayor dedicación tiene algún reflejo en el aprendizaje de las estructuras que estamos investigando.

La **Fundación Kolarac (FK)** es una institución sociocultural dedicada a múltiples actividades entre las que se encuentra la enseñanza de lenguas. En este centro se vienen impartiendo cursos de español desde hace más de cincuenta años, con una alta participación de estudiantes, sobre todo, en los cursos iniciales e intermedios. Los alumnos que han completado los test de nuestra investigación siguen los cursos avanzado, superior y el preparatorio para el examen DELE, todos ellos de cuatro horas semanales de clase.

Este es el grupo más heterogéneo. En cuanto a edad, encontramos alumnos entre 18 y 36 años, sin que ninguna franja de edad predomine sobre las demás. Solo dos estudiantes están relacionados directamente con la filología o con la lingüística (uno es estudiante del Grado de Estudios Japoneses y otro de Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas) y el resto, excepto uno que está todavía en secundaria, sigue o ha seguido estudios de distinta índole: ciencias políticas, medicina, turismo, relaciones internacionales, derecho, telecomunicaciones y económicas. Por tanto, el español no es parte de la formación académica, ni de la dedicación profesional de los componentes de este grupo, excepto para el único estudiante del Grado de Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas. Todos han estudiado español más de tres años, salvo uno que solo lo ha hecho dos años.

Es precisamente la heterogeneidad y la no orientación lingüística de la mayoría de los miembros de este grupo lo que nos ofrece la posibilidad de compararlo con los otros dos para descubrir si estas variables son determinantes en el uso de las estructuras condicionales y concesivas que se analizan.

2.1.1.b. Perfil de los estudiantes

De los 43 estudiantes, 39 son mujeres y 4 son hombres. La edad oscila entre los 18 y 36, aunque la mayoría de ellos (35) tiene entre 22 y 25 años. Como se ha mencionado al presentar los centros de estudio, la variación de edad es una de los factores de la heterogeneidad del grupo FK, donde se encuentra el estudiante más joven y el mayor.

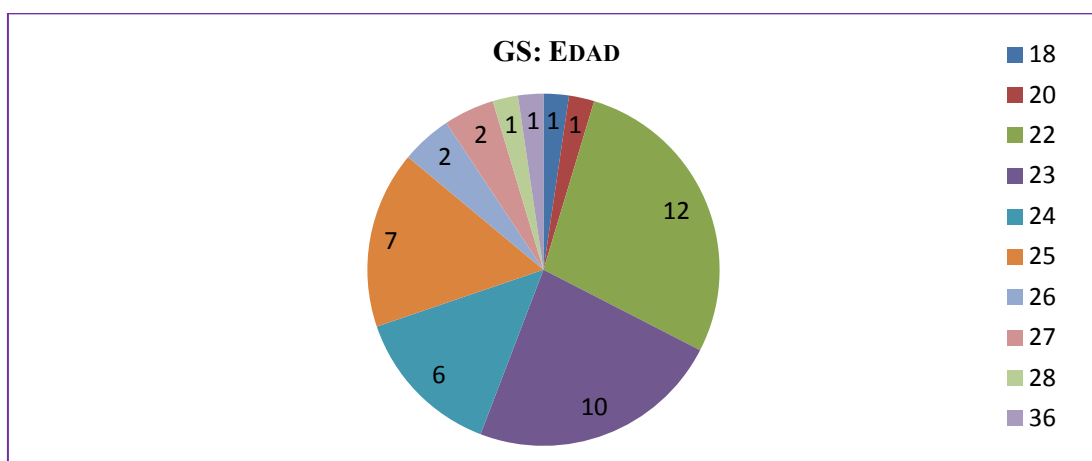


GRÁFICO 1

Todos los informantes, excepto el de 18 años que está realizando el último curso de secundaria, son estudiantes universitarios o titulados superiores, fundamentalmente del Grado de Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas. Sin embargo, como se puede observar en el gráfico 2, también hay aprendientes con otra formación, todos ellos pertenecientes al grupo FK.

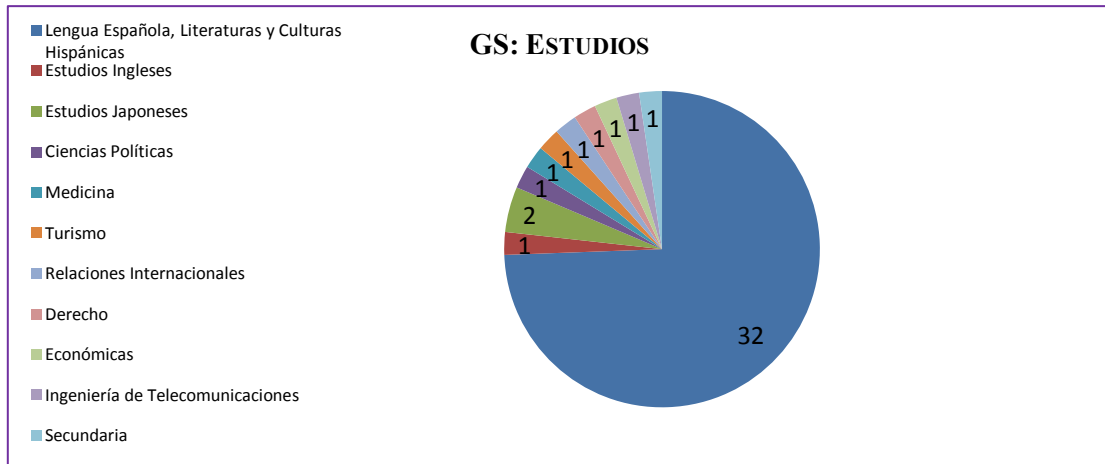


GRÁFICO 2

En cuanto al conocimiento de lenguas extranjeras, todos afirman saber al menos otra lengua extranjera¹⁷⁰ además del español, en el 95% de los casos (41 aprendientes) inglés. Excepto en este idioma, en el que la mayoría de los aprendientes (36) tiene un alto nivel de dominio, en el resto, el nivel varía desde el básico hasta el superior. El gráfico 3 muestra que el 70% (30 estudiantes) estudia o ha estudiado varias L2¹⁷¹.

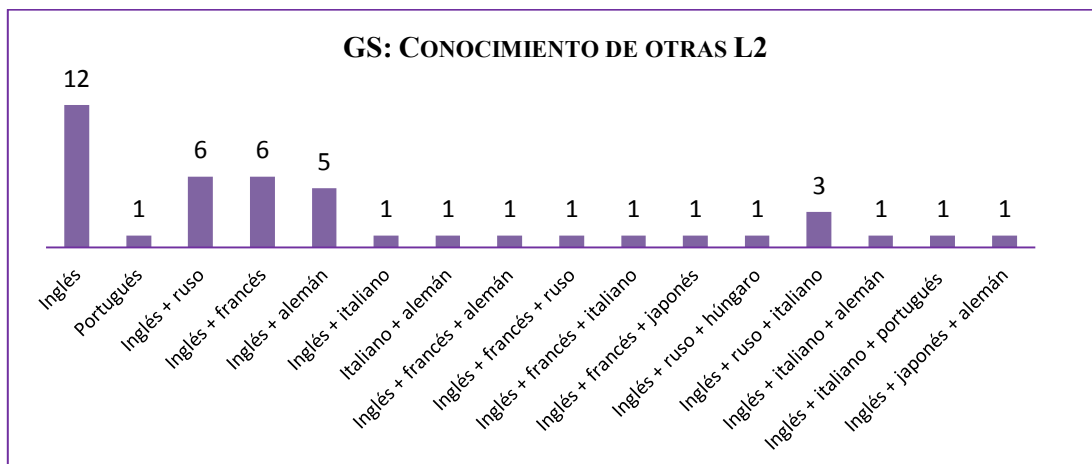


GRÁFICO 3

¹⁷⁰ Salvo en cuatro casos, la primera L2 con la que han contactado es el inglés, por lo que podríamos considerar el español como L3 y el resto como L4 o L5. Sin embargo, para los estudiantes especializados en español, esta lengua ocupa ya el lugar de L2 y el inglés el de L3. No obstante, puesto que lo que nos interesa es destacar el perfil multilingüe de los aprendientes, nos referiremos a todas las lenguas extranjeras como L2, independientemente del orden de aprendizaje y del nivel de dominio.

¹⁷¹ Dado que los informantes puede que no estuvieran familiarizados con la terminología de los niveles de referencia del MCER (2002), en la encuesta se usaron los términos tradicionales *básico*, *medio*, *avanzado* y *superior* para que identificaran su nivel de dominio de las L2.

2.1.1.c. Opiniones sobre el aprendizaje del ELE

Teniendo en cuenta los grupos y los cursos que estaban estudiando nuestros informantes en el momento de realizar las actividades, el nivel de dominio general de español es de B2 o C1. Aunque quizá un estudio detallado de la interlengua pudiera permitirnos considerar algunos casos como B1 o como C2. La mayoría de los ellos (35) habían iniciado el estudio del español hacía entre 3 y 6 años. El siguiente gráfico muestra los años de estudio del español de los encuestados.



GRÁFICO 4

Las horas de dedicación y las condiciones de aprendizaje son diferentes en cada uno de los grupos:

- El grupo FF asiste a una media de 10 horas de clase semanales impartidas tanto por profesorado nativo como no nativo.
- Los estudiantes del grupo AG asisten en este centro a cursos de entre 1,5 y 3 horas semanales, impartidos por profesores no nativos y, además, a las asignaturas de la Facultad de Filología, es decir, a unas 10 horas más.
- El grupo FK asiste a 4 horas de clase semanales con profesores no nativos.

Por otro lado, los cursos tanto del grupo AG como del FK son mixtos, en el sentido de que en las clases se combina siempre teoría y práctica, mientras en el

grupo FF hay también clases claramente diferenciadas dedicadas exclusivamente a la teoría o a la práctica, además de algunas mixtas.

Solo el 40% de los sujetos ha estado alguna vez en un país hispanohablante, siendo España el país escogido en todos los casos, excepto en uno con una estancia de dos meses en Colombia. Los alumnos permanecieron en España entre dos semanas y tres meses, salvo un caso de estancia más prolongada (trece meses) y el 50% de ellos hizo algún curso de español de una duración media de 20 horas de clase.

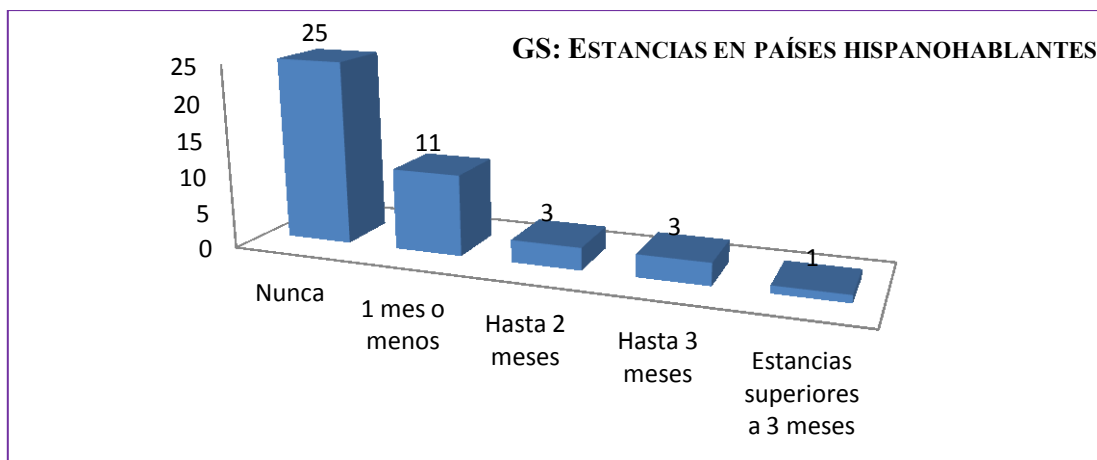


GRÁFICO 5

La encuesta que completaron los informantes tenía el objetivo de conseguir información de dos tipos: sobre las circunstancias del aprendizaje (edad, formación académica, conocimiento de otras lenguas, dedicación, etc.) y sobre las opiniones de los estudiantes sobre algunos aspectos y destrezas del estudio del español. Para obtener esta última información se les pidió, en primer lugar, que valoraran determinadas cuestiones en una escala de 1 a 4 (siendo 1 la menor importancia y 4 la mayor). Hay que señalar que, en general, estiman casi todos los aspectos importantes, ya que en pocas ocasiones han dado la puntuación de 1. Destaca la casi unánime opinión sobre la importancia de la expresión oral, frente a la menor importancia de la comprensión y expresión escritas. Además, el vocabulario y la gramática son los otros aspectos a los que los estudiantes han otorgado mayor puntuación. El siguiente gráfico refleja en porcentajes los datos obtenidos.

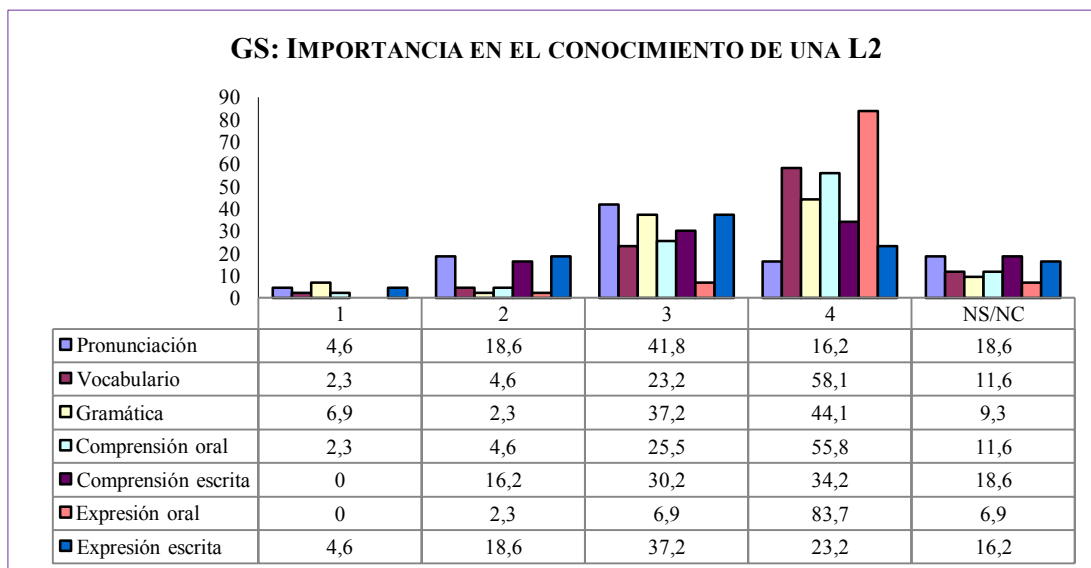


GRÁFICO 6

En segundo lugar, se les pidió que comentaran qué era lo que más les gustaba trabajar y por qué. En las respuestas, además de los aspectos ya mencionados, aparece otro que es objeto de interés de algunos estudiantes: la traducción. Aunque algunos estudiantes orientan sus preferencias en más de una dirección, la prioridad que dan casi todos a la conversación es manifiesta. El gráfico 7 recoge los porcentajes de los datos sobre los gustos de los alumnos.

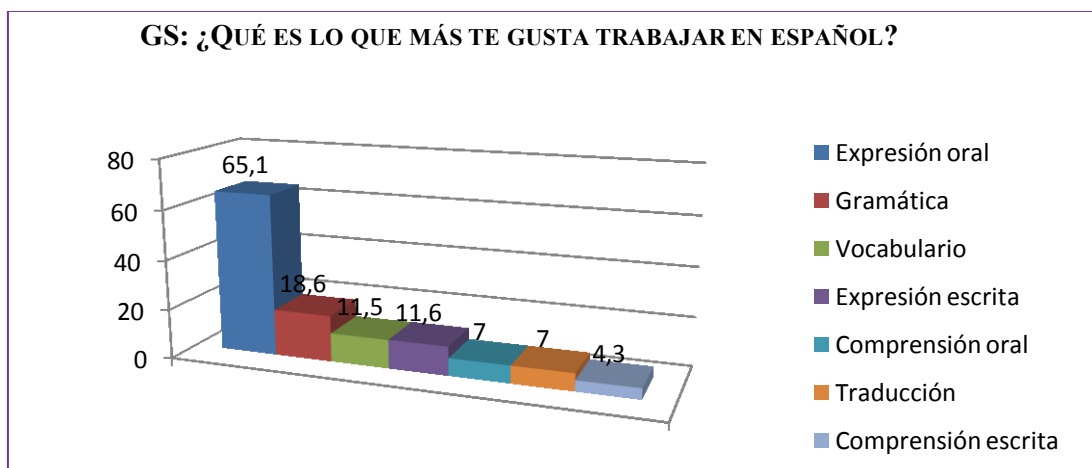


GRÁFICO 7

Algunos de los motivos para conceder tanta importancia a la conversación los encontramos en los siguientes comentarios¹⁷²:

Por la manera de demostrar mi nivel del conocimiento de la lengua que incluyen otros aspectos antes mencionados. [Informante nº 4]

Porque pienso que la mejor forma de aprender una lengua es cuando se usa de manera activa. [Informante nº 16]

Porque se puede aprender la gramática y el vocabulario al mismo tiempo. [Informante nº 29]

Lo más importante es la comunicación. [Informante nº 35]

Porque conversación oral es la mejor manera para aprender español y adquirir las técnicas de expresión oral. [Informante nº 41]

Aunque significativamente menor, la gramática es el segundo aspecto de interés para estos estudiantes. Comentarios como los que siguen explican por qué:

Gramática porque creo que es la única cosa que se puede aprender en el país no nativo del español. También, siempre me han gustado varias maneras de decir una misma cosa. [Informante nº 8]

Gramática porque es el esqueleto del cuerpo de una lengua. [Informante nº 12]

Gramática tiene sus reglas y si las conoces no te puedes equivocar tan fácil. [Informante nº 39]

En resumen, el perfil de los estudiantes que han colaborado en nuestra investigación responde de forma general a las siguientes características:

- Mujer de entre 22 y 27 años
- Estudiante universitaria (en más del 80% de los casos, de estudios de lenguas)
- Con buen conocimiento de inglés y de alguna otra lengua
- Con más de tres años de estudio del español
- Sin estancias prolongadas en países de habla hispana
- Con un nivel de dominio B2-C1
- Con gran interés por el desarrollo de la expresión oral

¹⁷² Se reproducen los textos tal y como aparecen en las encuestas.

Por último, conviene destacar que, al margen de estos rasgos, hemos establecido una diferencia entre tres grupos según el centro en el que han realizado las pruebas. Esta discriminación responde al deseo de averiguar si una diferente dedicación al aprendizaje del español se refleja en el número y tipo de errores cometidos en las estructuras gramaticales que investigamos. Recordemos que los alumnos del grupo FF son estudiantes del Grado de Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas y solo estudian español en la facultad; los alumnos del grupo AG también son estudiantes de la Facultad de Filología pero además asisten a esta academia como refuerzo a sus estudios universitarios; y los estudiantes del grupo FK (salvo uno) estudian español solo en este centro al margen de su dedicación académica o profesional.

2.1.2. Grupos de control

2.1.2.a. Grupo no nativo (GNN): aprendientes de ELE con distintas L1

Con el objeto de comprobar si el índice y el tipo de errores producidos por nuestros aprendientes son característicos de estos, es decir, de serbohablantes estudiantes de ELE en las condiciones descritas en el apartado anterior, hemos recogido datos de estudiantes de ELE con un perfil similar, en cuanto a edad y formación, pero con L1 y condiciones de aprendizaje y uso de la lengua diferentes.

Los 20 informantes que forman el GNN eran estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, pertenecientes a programas de intercambio internacional (Erasmus, George Washington University y otros convenios con la Universidad Autónoma de Madrid) en abril de 2014, cuando se realizaron las pruebas.

De ellos, 15 eran mujeres y 5 hombres, de edades entre 21 y 27 años, pero con un claro predominio de estudiantes de entre 21 y 23 años.

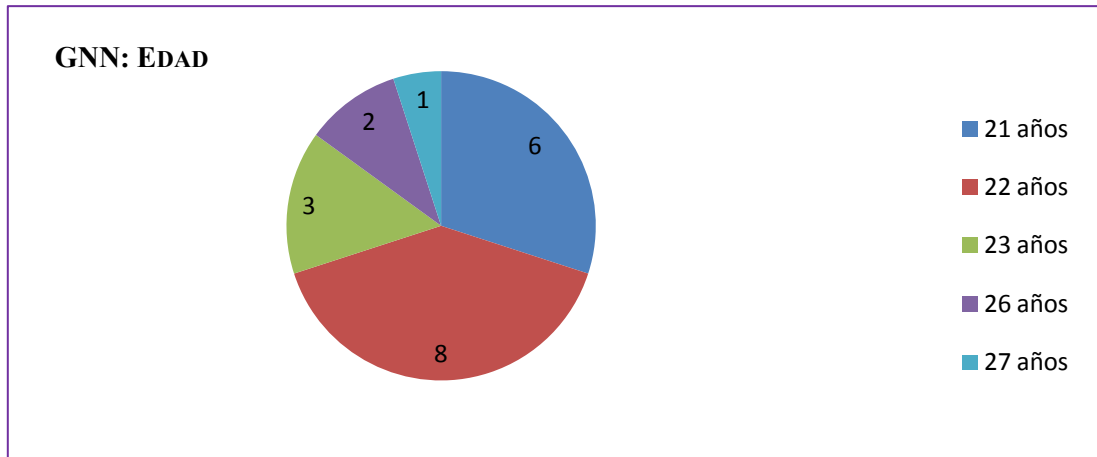


GRÁFICO 8

Aunque contamos con informantes con 10 lenguas maternas diferentes, los anglófonos son el grupo más importante, seguido de los hablantes de francés y de alemán como se puede apreciar en el siguiente gráfico 9.

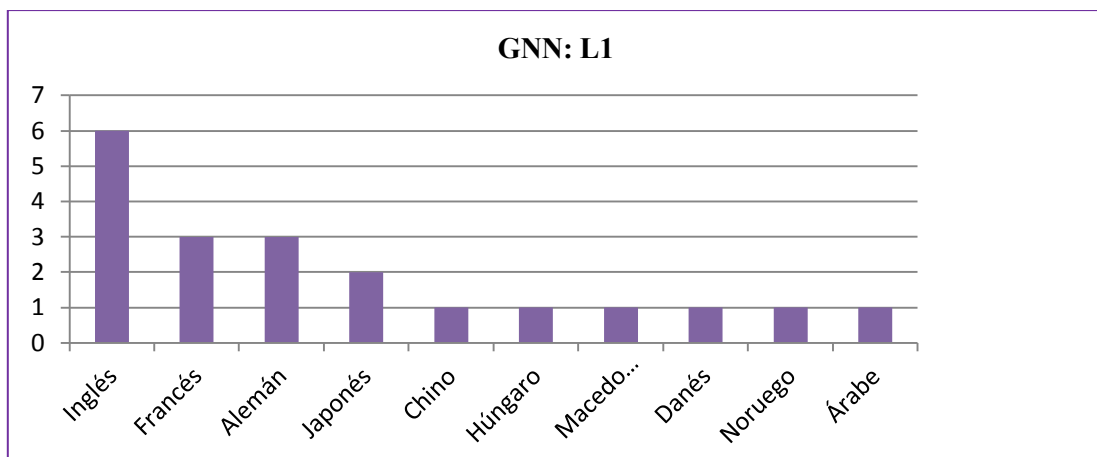


GRÁFICO 9

Salvo 6 estudiantes procedentes de universidades estadounidenses, los demás también tenían conocimientos de alguna otra lengua extranjera, además del español.

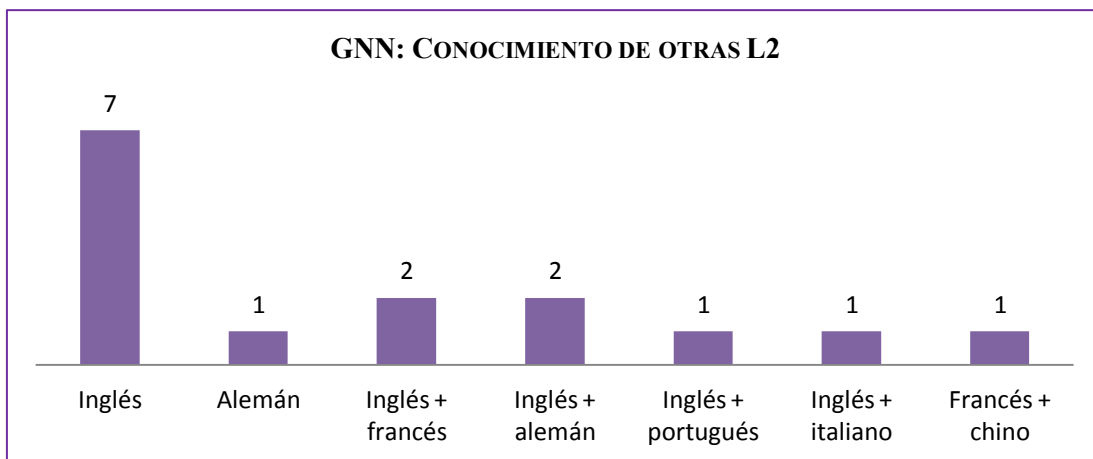


GRÁFICO 10

Hay cierta variedad en cuanto a los estudios que llevaban a cabo en sus universidades de origen¹⁷³, pero todos ellos estaban matriculados en asignaturas impartidas en español en distintos grados (Estudios Hispánicos, Estudios Ingleses y Traducción e Interpretación) o en programas específicos (George Washington University-Madrid Center) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid. Asimismo, la mitad también seguía algún curso de ELE durante su estancia en Madrid.

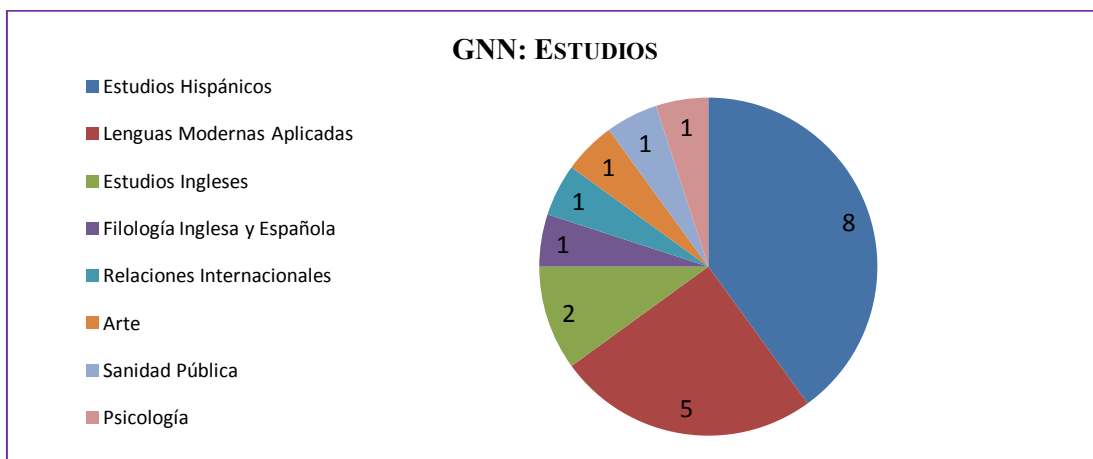


GRÁFICO 11

En cuanto al nivel español, todos los estudiantes de programas internacionales deben acreditar un nivel suficiente para atender a las asignaturas impartidas en esta

¹⁷³ Se han agrupado bajo las denominaciones genéricas de *Estudios Hispánicos* y *Estudios Ingleses* todos los estudios que suponen una alta especialización en estas lenguas y sus literaturas, independientemente de la denominación específica en cada una de las universidades de origen (*Filología Española*, *Filología Inglesa*, *Estudios Ibéricos*, etc.). También se han agrupado los grados de relacionados con el estudio de las lenguas modernas (aplicadas, aplicadas al comercio internacional, etc.).

lengua, que se ha establecido en el B1. Este requisito mínimo, el tiempo de contacto con el español (de 2 a 8 años), el hecho de que la mayoría de los informantes esté siguiendo estudios de corte lingüístico y su situación de inmersión en Madrid deberían situar a nuestros informantes en un nivel de dominio semejante al de los serbohablantes, B2-C1. En el gráfico 12 figuran los años de estudio de español de componentes de este grupo.



GRÁFICO 12

Además del aprendizaje previo de ELE, en el momento de realizar las pruebas todos ellos llevaban al menos tres meses residiendo en Madrid y asistiendo a las clases de la universidad en español, al margen de otras estancias menores en España y en otros países hispanohablantes.



GRÁFICO 13

Las opiniones sobre los aspectos más destacados en el estudio de una L2 muestran también un claro interés por la conversación y por el vocabulario, como puede observarse en el siguiente gráfico.

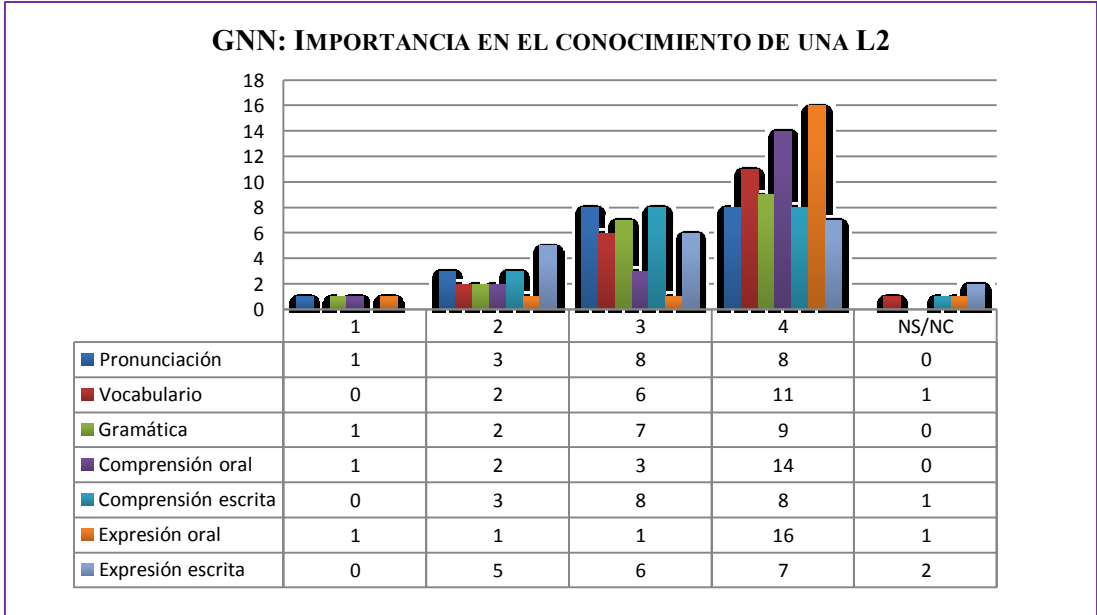


GRÁFICO 14

En cuanto a qué aspectos prefieren trabajar, las respuestas mayoritarias se refieren también a la conversación y al vocabulario, tal y como reflejan los porcentajes del gráfico 15.

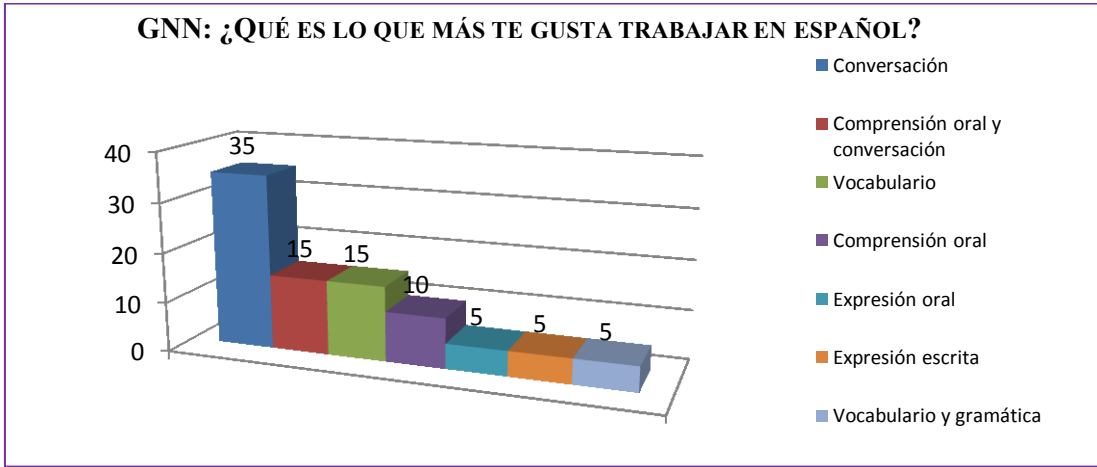


GRÁFICO 15

Teniendo en cuenta la información que nos han proporcionado los estudiantes en la encuesta, las características genéricas de este grupo son, además de las diferentes L1:

- Mujer (75%) de entre 21 y 23 años (85%)
- Estudiante universitaria (100%) del ámbito de las lenguas modernas (80%)
- Con conocimiento de alguna otra lengua extranjera (75%)
- Con más de tres años de estudio del español (95%)
- Con un nivel de dominio B1-C1 (100%)
- Residentes en Madrid durante al menos tres meses y matriculadas en asignaturas de la Facultad de Filosofía y Letras impartidas en español (100%)
- Con interés por las destrezas orales y el vocabulario

El análisis de errores nos permitirá observar si las dos diferencias fundamentales entre este grupo y el serbohablante, la L1 y el entorno de inmersión, tienen algún tipo de repercusión en el aprendizaje y en el uso de las estructuras condiciones y concesivas que estamos estudiando.

2.1.2.b. Grupo de hablantes nativos (GN)

Como se señaló en el apartado 1 del capítulo II, algunas de las propuestas más interesantes sobre el concepto de error (C. Chaudron, 1989; P. Lennon, 1991) plantean como condición necesaria para su identificación la comparación de la actuación de los hablantes no nativos con la de los nativos y, más concretamente, resaltan el hecho de que los informantes deben ser equivalentes y que la actuación debe producirse en contextos similares (P. Lennon, 1991: 182). Por ello, para completar el análisis de errores se ha contado con un segundo grupo de control formado por hablantes nativos de español, en adelante GN, con un perfil similar al de los aprendientes de ELE.

Este grupo está compuesto por 20 estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid, de entre 19 y 24 años, que, como los no nativos, también tienen conocimientos de, al menos, una L2 (inglés). Los siguientes gráficos

presentan las características del grupo según la edad (gráfico 16), los estudios (gráfico 17) y las L2 (gráfico 18).

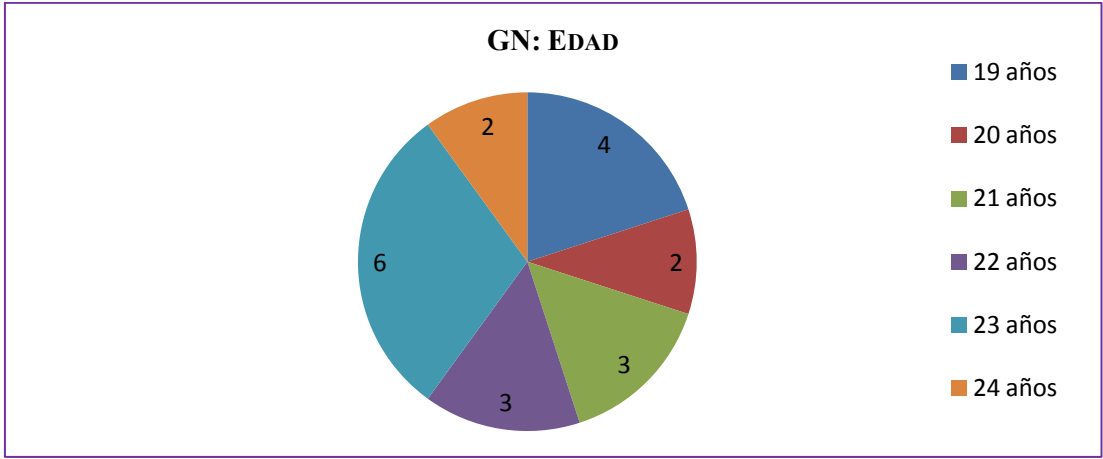


GRÁFICO 16

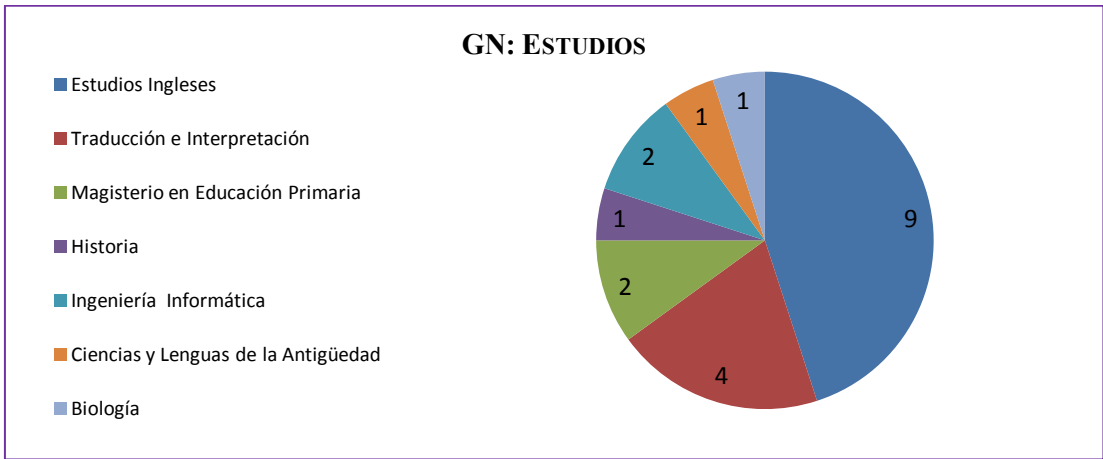


GRÁFICO 17

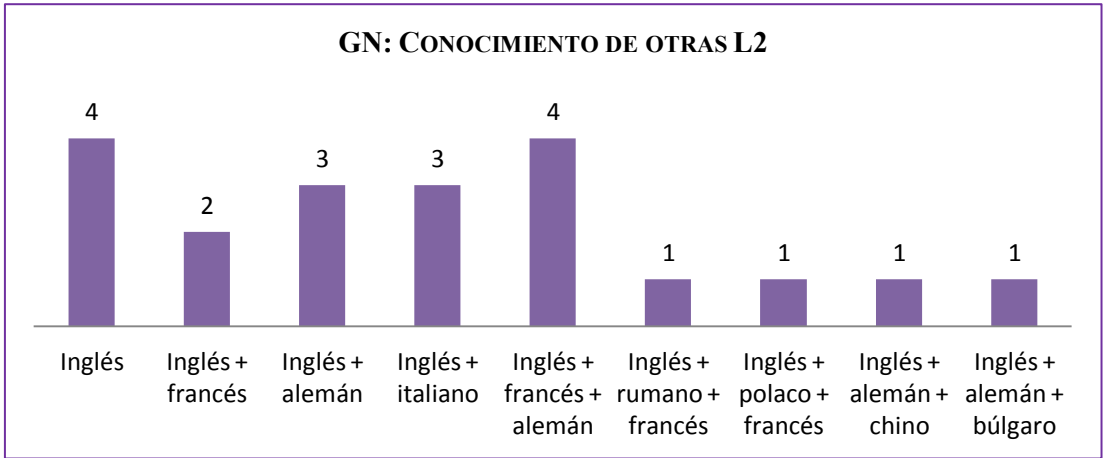


GRÁFICO 18

2.2. Actividades

El corpus en el que se basa nuestra investigación está formado por tres actividades formalmente distintas y con objetivos también diferentes.

En la selección de las pruebas se ha prescindido de una tarea de composición libre y se ha optado por pruebas objetivas ya que, debido a la complejidad de las estructuras que tratamos de analizar, en tareas de producción libre los estudiantes tienden a evitarlas. Los resultados del trabajo de S. Fernández (1997: 208) muestran que la producción de oraciones condicionales y concesivas en las composiciones es muy escasa: en 108 composiciones estudiadas por ella, con 1545 oraciones subordinadas, solo hay 18 condicionales y 28 concesivas (es decir, 46 sobre 1545). Estos datos confirman que en la producción libre, los aprendientes tratan de emplear estructuras con las que se sienten seguros y evitan aquellas que representan alguna dificultad, utilizando las estrategias de evitación y simplificación. En consecuencia, un escaso número de errores no significa necesariamente un buen dominio de estas estructuras ya que, en primer lugar, al producir pocas, se producen pocos errores y, en segundo, al usar las estructuras libremente, eligen solo aquellas que dominan mejor.

Las oraciones subordinadas condicionales y concesivas presentan dos dificultades formales fundamentales: el uso de los nexos y el de las formas verbales. Junto a estas cuestiones sintácticas, hay que tener en cuenta los problemas semánticos que plantean las implicaciones presentes en estas oraciones. Ante estos obstáculos, los alumnos prefieren evitar estas oraciones y buscar otras soluciones para expresar sus mensajes. Por ello, dado que nuestro objetivo es analizar los errores en estas estructuras, se ha optado por pruebas en las que su empleo fuera obligado.

En el test que se les entregó a los alumnos, junto a las instrucciones generales sobre el modo de completarlo, se les informaba claramente de que no se trataba de un examen, sino de un material para la investigación de determinadas cuestiones del aprendizaje del español.

Como en los capítulos VII, VIII y IX, dedicados al análisis de errores de cada actividad, nos ocuparemos detalladamente de las particularidades de cada una y de las cuestiones lingüísticas presentes en ellas, aquí solo las presentaremos brevemente.

2.2.1. Actividad 1

La *Actividad 1* es una prueba de tipo test de blancos o huecos que se deben completar con la forma adecuada del verbo que se da entre paréntesis en infinitivo. Consta de dos textos adaptados, extraídos del *Corpus de la Real Academia Española (CREA)*, que versan sobre temas bien conocidos. El primer texto trata sobre el accidente del transbordador espacial Challenger y contiene 10 huecos. El segundo es un fragmento de una entrevista con el pintor colombiano Fernando Botero y tiene 3 blancos. Del total de 13 formas verbales que se deben completar, 8 forman parte de oraciones concesivas (6 casos en la prótasis y 2 en la apódosis) y 5 de oraciones condicionales (3 casos en la prótasis y 2 en la apódosis). Cada espacio se ha numerado del 1 al 13 (a partir de aquí nos referiremos a cada uno de ellos mencionando dicho número).

El objetivo de esta prueba es observar el uso de las formas verbales en oraciones condicionales y concesivas que mantienen la correlación de tiempos entre prótasis y apódosis característica de los distintos periodos, real, potencial e irreal (véase V.1.2.4 y V.1.3.3), con especial atención a los anclados en el pasado. Los resultados del análisis de esta actividad nos permitirán verificar si los estudiantes conocen estas correlaciones de tiempo y las diferencias del tipo de interpretación (factual o contrafactual) de cada una de ellas (véase V.1.2 y V.1.3).

Esta clase de oraciones se empieza a estudiar en el nivel B1, pero es a partir del nivel B2 cuando se desarrollan el mayor número de estructuras y usos. Son, teóricamente, las que mejor conocen nuestros estudiantes y las que más utilizan, sobre todo, basándose en modelos típicos que se presentan tanto en los manuales como en el aula.

En cuanto a los nexos, las formas verbales del texto se encuentran en oraciones introducidas por *si*, *de* (+ infinitivo), *en el caso de que*, *suponiendo que*, *aunque* y *sabiendo que*.

A continuación reproducimos los textos utilizados en esta actividad, con los espacios ocupados por la forma que aparecía en el original y entre paréntesis el infinitivo que se presentó a los aprendientes y el número de hueco.

TEXTO 1

Un día tendremos un accidente, –decían algunos altos responsables de la NASA– los recortes presupuestarios nos están obligando a asumir riesgos que nunca deberíamos aceptar. Pero los problemas que empañaban el historial del transbordador no fueron solo retrasos. Al menos en dos ocasiones hubo un grave riesgo de accidente: el orbitador quedó en una órbita inestable mucho más baja de la deseada y aunque no (ocurrir) ocurrió (1) nada se estuvo cerca de un serio contratiempo.

Las presiones externas sobre la NASA eran y siguen siendo muchas y muy variadas. Había que lograr que se cumplieran los programas previstos. En este estado de cosas llegó el momento del lanzamiento del Challenger, previsto para los últimos días del mes de enero de 1986. El lanzamiento hubo que aplazarlo en un par de ocasiones debido a las malas condiciones atmosféricas: lluvia, tormentas, granizo y heladas. Finalmente se decidió que se lanzaría el día 27 de enero. Algunos contratistas, responsables de la construcción del transbordador, sugirieron a la NASA que se cancelara aquel lanzamiento.

«¡Imposible, en el caso de que (hacer, nosotros) hiciéramos (2) lo que pedís no podríamos lanzar hasta el próximo mes de abril» - dijeron los responsables de la NASA.

También se (optar) optó (3) por el despegue vertical, aunque hubiera sido más aconsejable el horizontal, pero el desarrollo del correspondiente vehículo hubiera costado mucho más dinero del que se disponía.

Todas estas y algunas otras quejas se desvanecieron en el camino sin llegar a escalones de decisión más altos. Así es que finalmente, a las 16:38 horas (hora peninsular/España) de aquel día, se lanzó el Challenger. En los primeros segundos, aparentemente todo funcionaba bien, aunque en realidad no (ser) era (4) así. Una cámara de televisión de las muchas que «vigilaban» a los transbordadores durante sus lanzamientos, detectó medio segundo después del lanzamiento un escape de humo muy negro por las secciones inferiores de uno de los cohetes. Por desgracia, nadie estaba mirando a la correspondiente pantalla de televisión, aunque (ser) hubiera sido (5) demasiado tarde para lograr salir bien de aquella situación. Si alguien (ver) hubiera visto (6) el escape de humo, hubiera sido necesario proseguir con el lanzamiento de la nave, sabiendo que (ir) iba (7) a producirse un desastre. De haber podido alertar a los astronautas, una vez en el aire, el comandante (tener) habría tenido (8) que hacer una maniobra muy arriesgada consistente en provocar la separación del orbitador del resto del transbordador y después (ser) hubiera sido (9) necesario intentar un amerizaje de emergencia sobre el Atlántico, operación peligrosísima, pues debería realizarse sin ningún tipo de propulsión. Suponiendo que todo (salir) hubiera salido (10) bien, el rescate también habría sido bastante difícil, porque nada estaba previsto para un caso como ese y el amerizaje podría producirse lejos de Cabo Cañaveral.

L. Ruiz de Gopegui (1996): *Hombres en el espacio. Pasado, presente y futuro* (adaptado del CREA)

TEXTO 2

Fernando Botero es en Colombia una especie de dios, y en el mundo, el pintor más buscado. Vive entre París, Nueva York y Toscana. No puede pasar un día sin pintar, es un conversador tan exuberante como su obra y, aunque (viajar) viaja (11) en avión privado, aún recuerda los tiempos de penurias, cuando vivió en ínfimas pensiones madrileñas.

- + ¿De niño soñó que se convertiría en una gloria nacional en Colombia y una especie de fenómeno mundial?
- La verdad es que querer ser pintor en Colombia cuando yo empecé era suicida, era como un contrato para morirse de hambre. Lo que pasa es que para mí era tan apasionante que lo elegí aunque (tener) tuviera (12) que pasar hambre. Y yo las pasé muy mal. Estuve un año en España sin dinero, copiando en el Museo del Prado. Vivía en una pensión de Quevedo, aquí en Madrid, en un cuarto que quedaba detrás de la cocina. Luego todo empezó a despejarse, aunque el camino al reconocimiento (ser) es (13) muy largo. Pero yo nunca pensé en el éxito, eso es como una especie de maná caído del cielo.

Tiempo, 26/11/1990: «Genial: uno de los pintores más cotizados» (Adaptado del *CREA*)

2.2.2. Actividad 2

La *Actividad 2*¹⁷⁴ es una adaptación de una de las escasísimas actividades de práctica de estas estructuras que se encuentran en los materiales de ELE. El ejercicio original consistía en una tarea de producción en la que los aprendientes tenían que completar huecos, combinando distintos elementos, para formar locuciones conjuntivas que introdujeran las prótasis concesivas presentes. Las posibles combinaciones podían dar lugar a varias respuestas acertadas en cada ítem, de difícil valoración sin disponer de la posibilidad de consultar con los informantes sobre las razones que les habían llevado a seleccionar determinada combinación y sobre el significado de esta frente a otras también correctas. Por ello, se decidió transformarla en una tarea de opción múltiple cuyos resultados fueran analizables sin necesidad de una nueva colaboración con los informantes.

¹⁷⁴ Adaptación de un ejercicio de *Materia prima* (1996: 110) en el que se ofrecía al estudiante un solo comentario con huecos que debía completar.

En esta actividad se presenta al estudiante información concreta sobre algunos personajes y se le pide que seleccione una de las tres opciones (una correcta y dos distractores) como posible comentario sobre esa información. Las tres opciones contienen distintos tipos de estructuras concesivas, de las cuales solo una es correcta y adecuada en ese contexto.

El objetivo de esta actividad es averiguar si el alumno es capaz de reconocer formalmente estas estructuras y de identificar los valores semánticos de las mismas y, más concretamente, el tipo de información que presenta la prótasis en esas oraciones (factual o hipotética) (V.1.3). Se ha optado por un ejercicio de reconocimiento debido a que estas formas de expresar concesión pueden presentar muchas dificultades, por lo que su uso por parte de aprendientes de español, incluso de niveles muy avanzados, es muy escaso.

En estas oraciones, la complejidad de los nexos, que contienen preposiciones y artículos¹⁷⁵ además de la conjunción *que*, se suma al problema de la selección del tiempo y del modo del verbo (V.3.3.2).

Algunas de ellas, como las focalizadas con *aun* se trabajan ya en el nivel B1, otras, las introducidas por *por* en el B2 y, por último, las duplicadas y las introducidas por *con* en el C1. No obstante, no hay que olvidar que, aunque estas construcciones se mencionan en los manuales y gramáticas empleados durante la instrucción, en muchos casos se les dedica poca atención, ya que se presentan como marginales, y se limita el estudio de la concesión a las oraciones introducidas por *aunque*.

En el test la actividad se presentó como sigue:

¹⁷⁵ El serbio carece de artículo, por lo que el aprendizaje del uso de los artículos en español es una de las cuestiones que suponen un mayor esfuerzo para los hablantes de serbio y los errores de uso y distribución de los mismos, especialmente los del artículo determinado, son los más persistentes. El análisis de errores llevado a cabo por I. Santos (1993: 105-122) sobre un corpus de composiciones escritas por hablantes de serbio muestra que de un total de 488 errores en 55 composiciones, más de un 20% (106 errores) se refieren al uso y distribución de los artículos.

2. Te ofrecemos a continuación datos sobre algunas personas que aparecieron en el reportaje «Españoles. Radiografía de un país a través de 100 retratos», *El País Semanal*. Dos personas están leyendo el reportaje juntas; **elige uno de los comentarios para cada caso.**

A. **Esther Lara.** 25 años. Tiene una hija de 10 años.

- a) – Fíjate, por más joven que es, y ya tiene una hija de 10 años.
- b) – Fíjate, por muy joven que sea, y ya tiene una hija de 10 años.
- c) – Fíjate, con lo joven que es, y ya tiene una hija de 10 años.

B. **Eduardo Santiago.** 25 años. Licenciado en Ciencias de la Información. Máster en Relaciones Internacionales. Actualmente, trabaja cuidando niños en Londres.

- a) – Anda, mira este, con los estudios que tiene y está trabajando de niño.
- b) – Anda, mira este, por muchos estudios que tiene y está trabajando de niño.
- c) – Anda, mira este, con los estudios que tenga y está trabajando de niño.

C. **Juan Ignacio Patiño Martín.** 56 años. Perito industrial. 30 años de experiencia de ventas en el sector farmacéutico. Actualmente en paro.

- a) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, por mucha experiencia que tiene, es difícil encontrar trabajo.
- b) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, por mucha experiencia que tenga, es difícil encontrar trabajo.
- c) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, con la de experiencia que tiene y es difícil encontrar trabajo.

D. **Benito Armero.** 59 años. Camionero. 32 años al volante, a un ritmo de 120.000 kilómetros al año. Todavía le encanta su profesión.

- a) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, con la de horas que se habrá pasado metido en el camión.
- b) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, por muchas horas que se habrá pasado metido en el camión.
- c) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, con la de horas que se haya pasado metido en el camión.

E. **Juan Pérez.** 52 años. Peón de albañil. Su jornada comienza a las 8 de la mañana, acaba a las 7 de la tarde, con una hora para comer, y gana 800 euros al mes.

- a) – Pobre hombre, aun trabajando tantas horas gana poco.
- b) – Pobre hombre, aunque trabajara tantas horas gana poco.
- c) – Pobre hombre, a pesar de que trabaje tantas horas gana poco.

F. **Lourdes Martínez.** 26 años. Licenciada en Derecho. Prepara unas oposiciones desde hace tres años. Dedicar 10 horas diarias a estudiar. Todavía no ha conseguido aprobar.

- a) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pasará lo que pasará, así al final aprobará.
- b) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pase lo que pase, así al final aprobará.
- c) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pasa lo que pasa, así al final aprobará.

Adaptado de *Materia prima* (1996: 110)

2.2.3. Actividad 3

El objeto de la *Actividad 3*¹⁷⁶ son oraciones condicionales cuyo nexo no es *si* y que expresan algún tipo de condición específica (remota, negativa e imprescindible) o tienen una estructura sintáctica particular («*de* + infinitivo»). La actividad consta de un texto que reproduce un artículo periodístico y de cinco oraciones con espacios en blanco para completar teniendo en cuenta la información del texto.

Esta es la actividad más compleja en lo que se refiere a su realización, tanto por las instrucciones que se deben seguir, como por las dos fases de la misma. En primer lugar, el estudiante debe leer e interpretar un texto que le servirá como contexto. En segundo lugar, tiene que completar unos comentarios sobre ese texto con el nexo condicional y con las formas verbales en los espacios adecuados. Para ello, debe haber prestado atención a las instrucciones en las que se indica qué nexos se deben usar (sin repetir ninguno) y qué huecos corresponden a nexos (identificados con un número entre paréntesis) o a formas verbales (identificados con letras y, por supuesto, con el infinitivo entre paréntesis). Procesar adecuadamente toda esta información y comprender qué debe hacerse y cómo supone una dificultad añadida.

El propósito de esta actividad es comprobar la identificación y el uso de construcciones condicionales distintas a las de *si* con distintos anclajes temporales. Por lo que se refiere a los nexos, nos interesa analizar la identificación de los valores semánticos de cada uno de los ellos y de las restricciones que imponen sobre las formas verbales que forman parte de esas oraciones. La selección de las formas verbales mostrará en qué medida los estudiantes conocen esas restricciones, si son capaces de interpretar adecuadamente las referencias temporales del texto y de las oraciones que tienen que completar y, por último, mantienen la necesaria la correlación de tiempos.

La actividad es la siguiente:

¹⁷⁶ La actividad se ha tomado de un ejercicio de *Materia prima* (1996: 103).

3. A continuación tienes un texto sobre un suceso y, más adelante, una serie de comentarios sobre ese mismo suceso. Basándote en la información que da el texto, **completa los comentarios siguiendo las instrucciones que hay después del texto:**

Un juez condena a un conductor a pagar a su novia un millón al mes el resto de su vida

El Juzgado de Instrucción número 7 de Granada ha condenado al novio de una mujer de 29 años que quedó tetrapléjica como consecuencia de un accidente de circulación ocurrido en la denominada ruta de la muerte, que solo en cuatro años se ha cobrado 200 vidas, a pagar, además de una indemnización de 577.000 euros, una ayuda mensual de 7.000 euros durante el resto de su vida

La sentencia, que será recurrida, supone una de las mayores indemnizaciones conocidas por secuelas en accidente de tráfico. La mujer, María Aránzazu Ibáñez Álvarez, licenciada en Derecho y en Ciencias Empresariales, sufre una tetraplejía y lesiones que la incapacitan para hablar y comunicarse, temblor y disfunciones de la capacidad sensorial. El accidente ocurrió cuando los novios viajaban de Madrid a Granada en un turismo que habían alquilado a la empresa de Automóviles Chile de Madrid. Según la juez, el exceso de velocidad fue la causa de que Ramón Atarraga perdiera el control del vehículo y se saliera de la calzada. Curiosamente, el accidente se produjo en el tramo de carretera con mayor siniestralidad de Andalucía y probablemente de España.

Completa las frases con alguno de estos **nexos**: *a condición de que*, *excepto si*, *de*, *a menos que*, *en el caso de que*, en los espacios en los que hay un número, sin repetir ninguno. En los huecos con una letra escribe el verbo que te damos en la persona y el tiempo correctos.

Comentarios de otras personas sobre el suceso:

- A) «Estoy seguro de que, (1) _____ la novia (PODER) (a) _____ hablar, le (PERDONAR) (b) _____.»
- B) «Eso les pasa por ir a todo gas. (2) _____ (IR) (c) _____ a la velocidad que debía, no (OCURRIR) (d) _____ nada.»
- C) «Pues (3) _____ ese hombre (TENER) (e) _____ un seguro a todo riesgo, se va a arruinar para toda la vida».
- D) «Si yo hubiera sido el juez, le hubiera perdonado la multa (4) _____ se (CASAR) (f) _____ con ella y la (CUIDAR) (g) _____.»
- E) «Está perdido. (5) _____ el recurso (CAMBIAR) (h) _____ la situación, claro.»

Materia prima (1996:103)

3. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS DE ERRORES

Las características del corpus, compuesto por pruebas objetivas sobre aspectos gramaticales concretos, difieren de las de otros corpus utilizados en el análisis de errores del español (I. Santos, 1993; S. Fernández, 1997; J. Amenós, 2010), ya que estos se basan fundamentalmente en composiciones¹⁷⁷; no obstante, se ha seguido básicamente el mismo proceso en el tratamiento de los errores (véase II):

1. Identificación
2. Clasificación
3. Descripción
4. Explicación
5. Tratamiento

Se han identificado los errores teniendo en cuenta tanto las formas que aparecen en los textos originales (como es el caso de los de la Actividad 1), como otras posibles por su corrección gramatical y su adecuación semántica y pragmática o por su uso significativo por parte del GN. En el análisis de cada actividad se exponen cuáles son las respuestas esperadas, cuáles son las posibles gramaticalmente, cuáles, a pesar de su corrección, no son adecuadas al contexto y por qué, y cuáles, aunque difieren de las formas esperadas, sí se han considerado correctas y por qué. Así pues, el criterio principal que se ha utilizado en la identificación de los errores es el de la competencia o competencias afectadas (J. García, 2007)¹⁷⁸. En este sentido, con las excepciones que se mencionarán cada caso (algunos errores ortográficos, otros de confusión entre formas próximas y algunos morfológicos), los errores identificados son gramaticales.

En la clasificación de los errores gramaticales, dadas las características del corpus, se pueden distinguir, en primer término, entre los errores que afectan a las formas verbales y los que afectan a los nexos. Dentro de los errores correspondientes al uso de las formas verbales se han tipificado errores que afectan a los valores y usos temporales y aspectuales de los tiempos verbales de cada modo, errores que

¹⁷⁷ El trabajo de J. Amenós (2010) contiene una tarea objetiva de selección de formas verbales de pasado, pero las otras tres tareas son composiciones de distinto tipo.

¹⁷⁸ Sobre la clasificación de J. García (2007) véase II.2.2.

solo afectan a la selección del modo verbal y errores que atañen tanto a los valores temporales y aspectuales como a los modales.

En cada actividad se ofrecerán, en primer lugar, los gráficos que reflejan la actuación de cada grupo en cada ítem, después se expondrán los criterios para la discriminación entre errores y aciertos y el análisis cuantitativo general de cada grupo y, por último, se analizarán cualitativamente los errores, es decir, se describirán detalladamente y se explicaran desde el punto de vista de sus posibles causas (J. García, 2007)¹⁷⁹.

Tras el análisis de las tres actividades, en el Capítulo X, se presentarán las conclusiones e implicaciones didácticas y se propondrá una unidad didáctica para trabajar estas oraciones en el aula con aprendientes del mismo perfil que el GS.

En cuanto a los datos aportados por los grupos de control, se presentará la actuación de estos en cada actividad, así como el recuento de errores y aciertos y se valorarán en relación con los resultados de los otros grupos.

En síntesis, se han analizado los errores de cada actividad de forma independiente y se han valorado en función de la prueba en la que se producen ya que, como se ha señalado, cada una persigue objetivos distintos. La particularidad de cada prueba marca también la clasificación de los errores y los criterios que se han empleado; por ello, se especificarán con detalle en los capítulos correspondientes al análisis de cada actividad. Pese a estas diferencias, tanto el recuento global de los errores (VI.4), como las conclusiones e implicaciones didácticas del análisis de errores (capítulo X) y las conclusiones finales (XI) recogen todos los hechos constatados en las tres actividades y ofrecen una visión general de los problemas que las oraciones condicionales y concesivas presentan para los aprendientes.

¹⁷⁹ Véase II. 2.2.

4. RECuento GLOBAL

El número de ítems que se presenta a los 83 informantes es de 32, lo que supone una producción total de 2656 formas. El total de errores¹⁸⁰ detectados es de 840, lo que representa un 31,50% de la actuación de los tres grupos. Sin embargo, como se observa en el gráfico 19 y en la tabla 1, la distribución de los errores no es homogénea en los tres grupos encuestados.

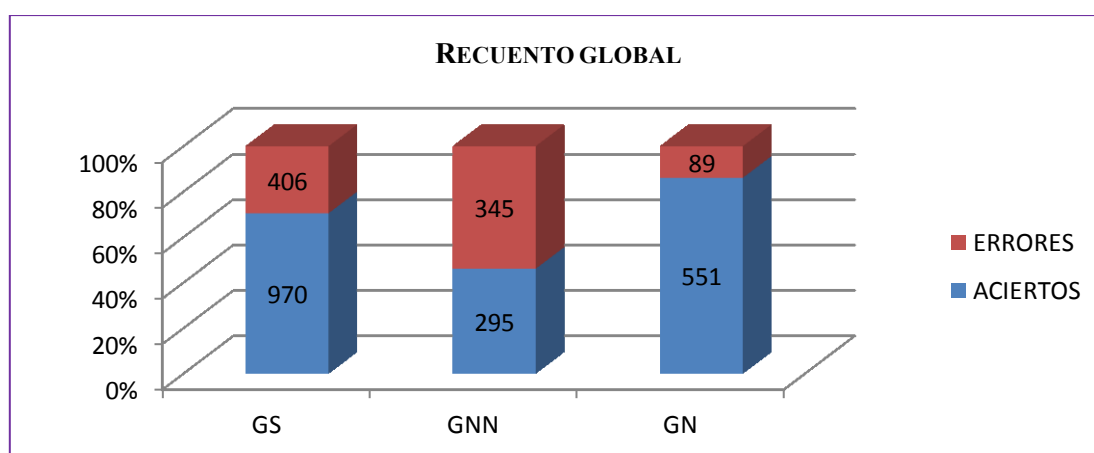


GRÁFICO 19

PORCENTAJE ACIERTO /ERROR POR GRUPO				
	GS	GNN	GN	Total
ACIERTOS	70,49%	46,09%	86,09%	68,37%
ERRORES	29,51%	53,91%	13,91%	31,63%

TABLA 1

Mientras que el índice de error del GNN supera el 53% de su producción, el del GN no alcanza el 14% y el GS se sitúa en un porcentaje intermedio con el 29%.

Teniendo en cuenta los datos que aparecen en el gráfico 19, la media de error por estudiante sobre los 32 ítems es en el GNN de 17,25, doblando casi a la del GS con 9,44. Como era de esperar, la media del GN es mucho menor, 4,45.

¹⁸⁰ Los datos que se ofrecen en este apartado reflejan solo el número de formas incorrectas, independientemente de que una forma pueda contener más de un error (por ejemplo, de concordancia sujeto-verbo y de tiempo verbal) e incluyendo los ítems que no han sido completados.

Por actividades, los datos globales, reflejados en los gráficos 20, 21 y 22, muestran que los grupos han tenido un diferente resultado en cada una de ellas y que el de los dos grupos de aprendientes de ELE es inverso. Mientras que el GS ha logrado un menor índice de error en la Actividad 3 (el 20%), es en esta donde el porcentaje de error del GNN es mayor (65%). En cuanto al GN, su menor índice de error se ha producido en la Actividad 2 (4%).

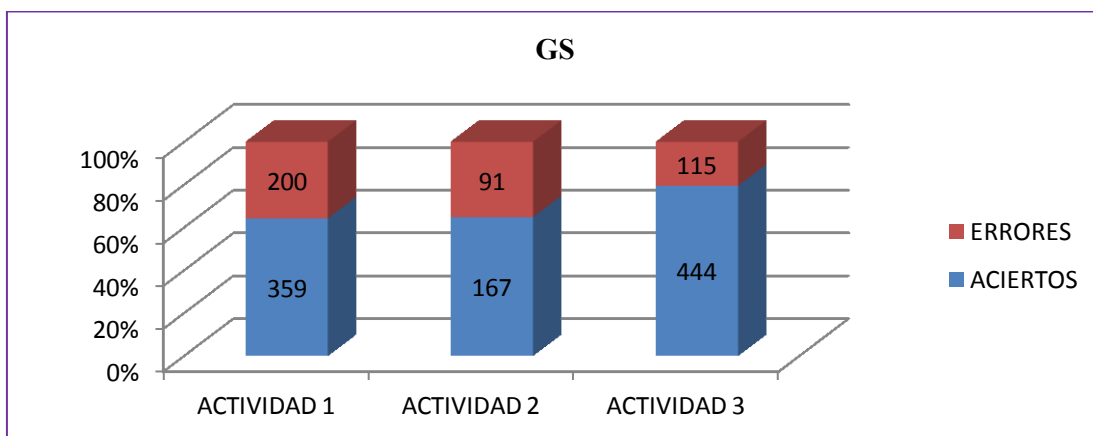


GRÁFICO 20

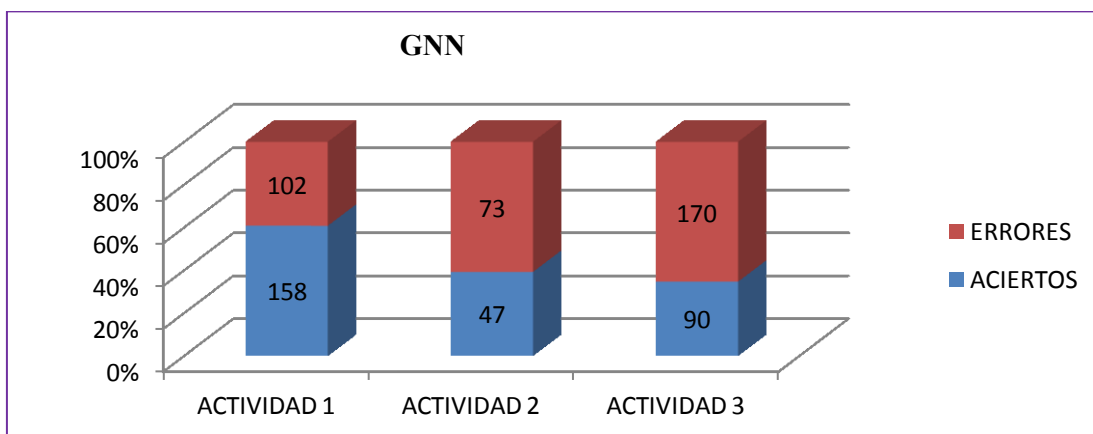


GRÁFICO 21

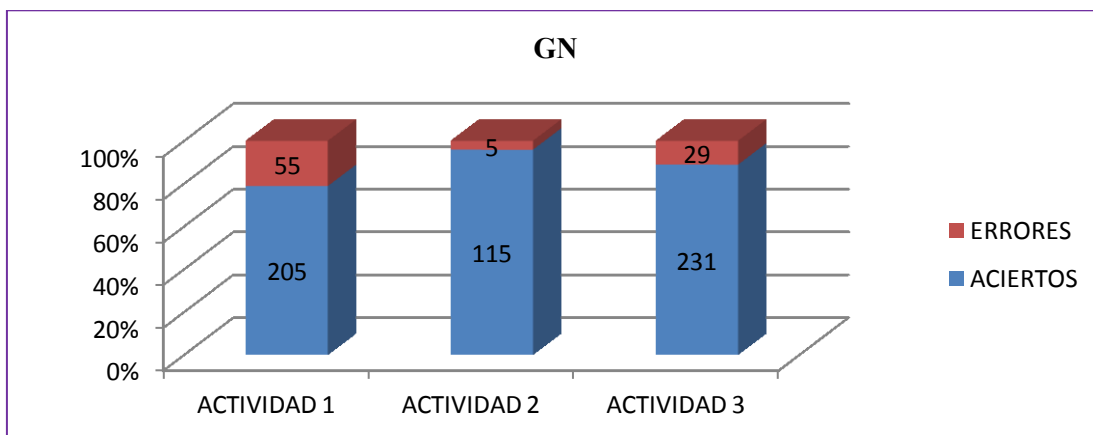


GRÁFICO 22

Por último, según los tres subgrupos del GS, las cifras globales indican que el mayor índice de error corresponde al grupo FK, con un 35,31% de error sobre la producción total, frente al grupo FF con un 26,84% y el AG con un 28,97%.

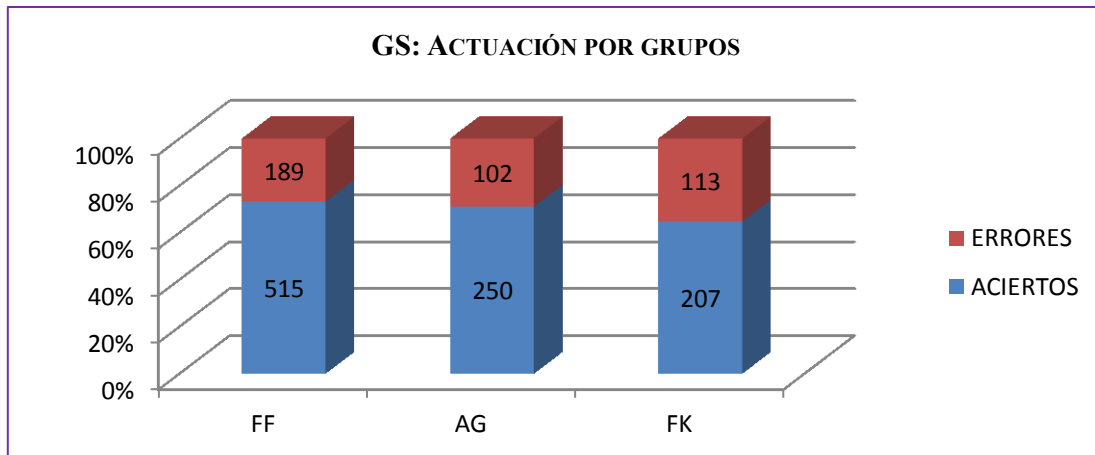


GRÁFICO 23

Esta visión general, estrictamente cuantitativa, supone el primer acercamiento a los aciertos y errores de los distintos grupos en cada actividad. En los capítulos VII, VIII y IX se profundizará en la interpretación de las cifras, así como en el análisis cualitativo de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD 1

1. ACTUACIÓN DE LOS DISTINTOS GRUPOS EN CADA ÍTEM

A continuación expondremos los datos cualitativos de los resultados de los diferentes grupos en la realización de la Actividad 1.

ÍTEM 1

[...] *aunque no (ocurrir) ocurrió (1) nada se estuvo cerca de un serio contratiempo.*

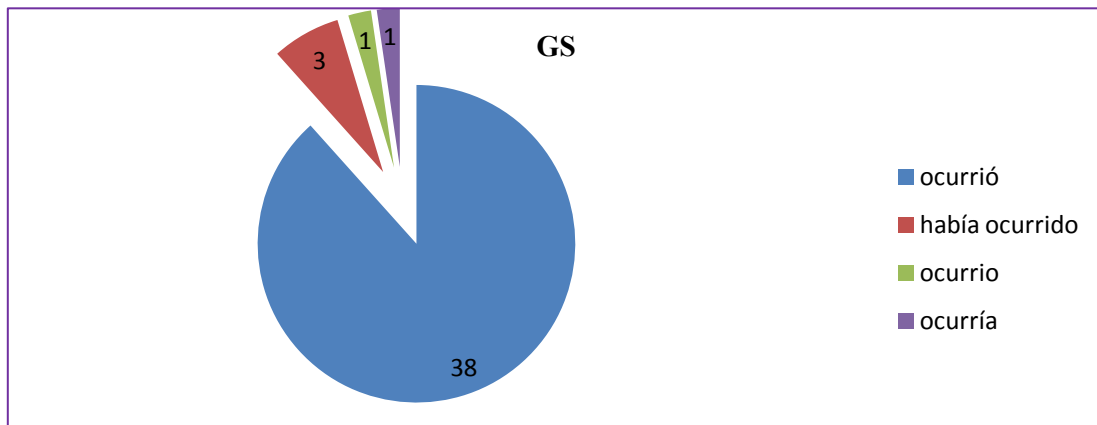


GRÁFICO 24

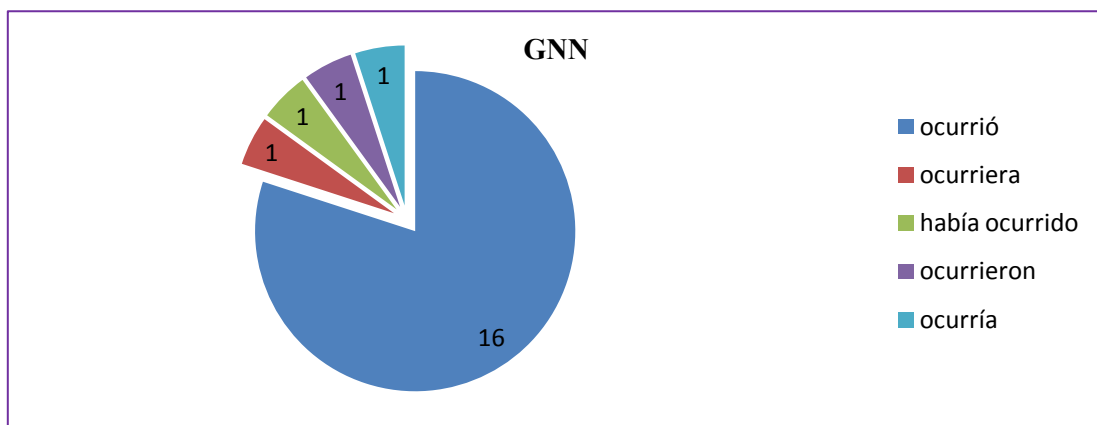


GRÁFICO 25

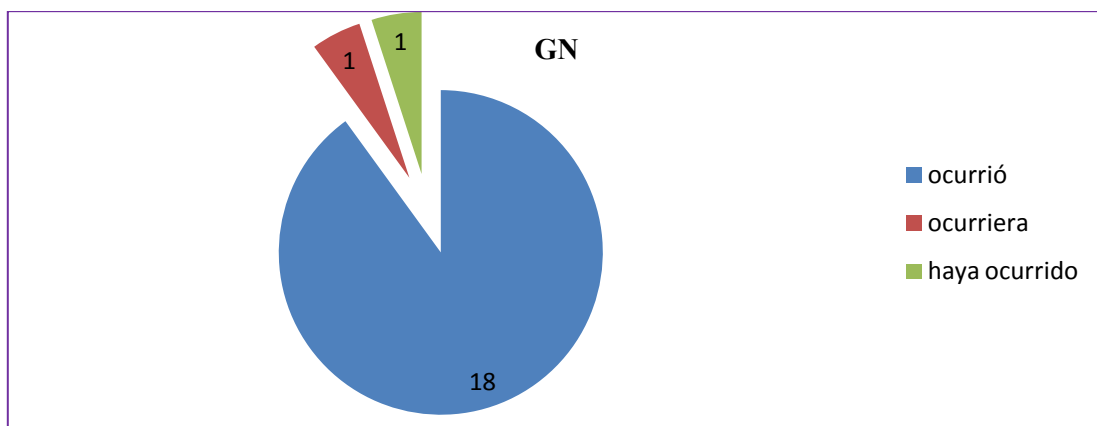


GRÁFICO 26

ÍTEM 2

«¡Imposible, en el caso de que (hacer, nosotros) hiciéramos (2) lo que pedís no podríamos lanzar hasta el próximo mes de abril»

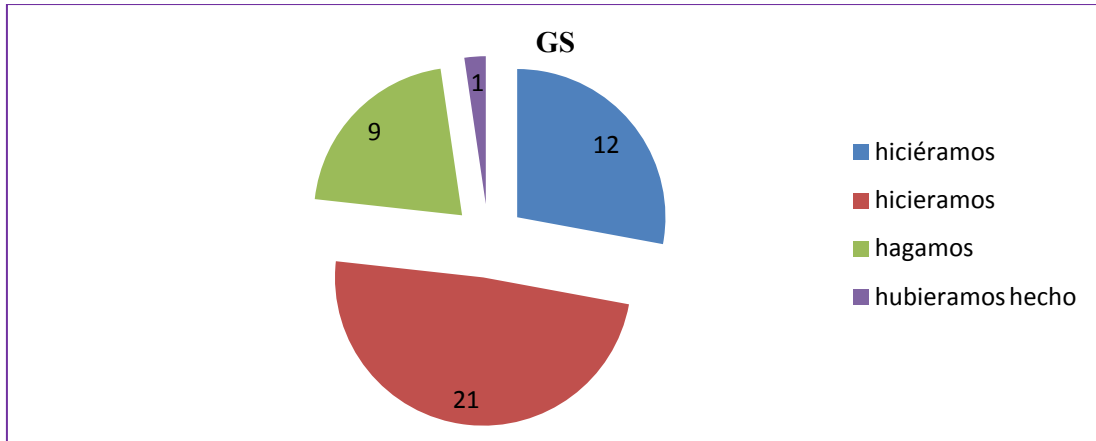


GRÁFICO 27

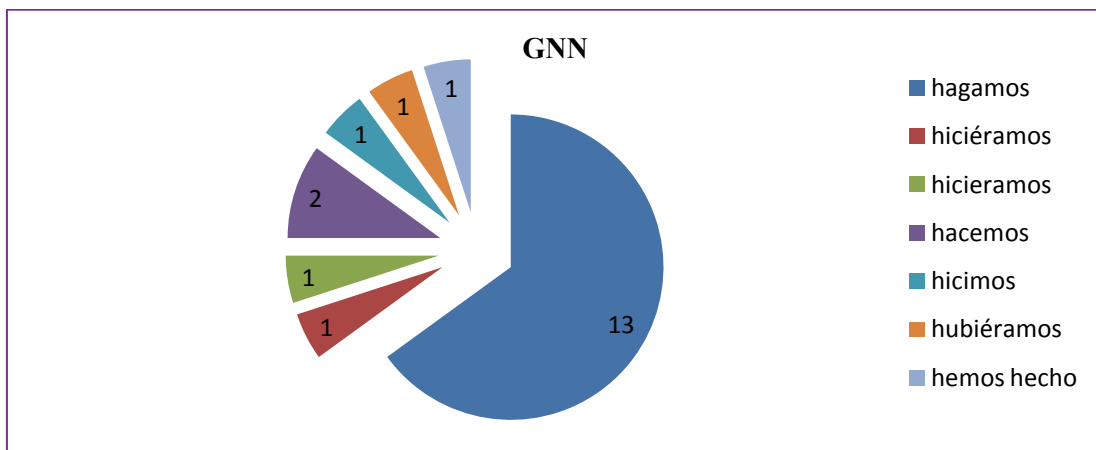


GRÁFICO 28

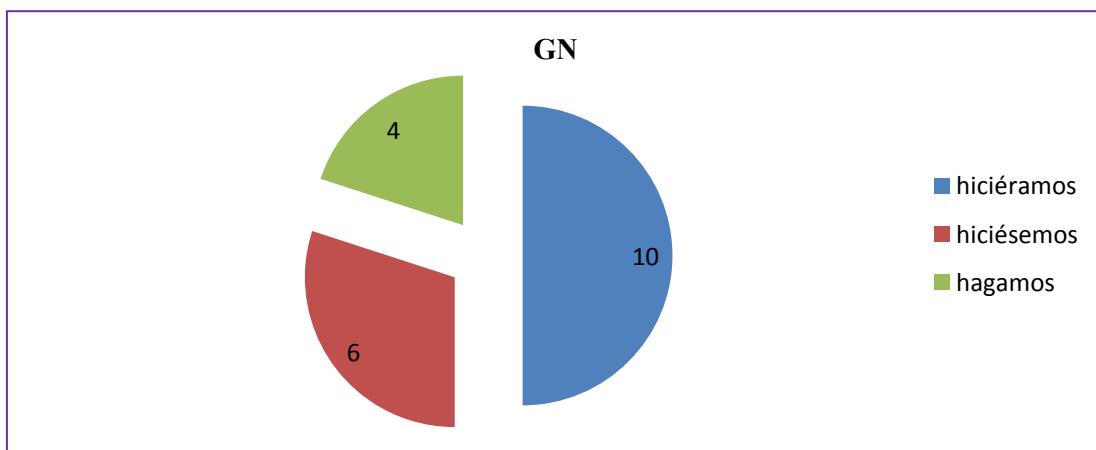


GRÁFICO 29

ÍTEM 3

También se (optar) optó (3) por el despegue vertical, aunque hubiera sido más aconsejable el horizontal [...]

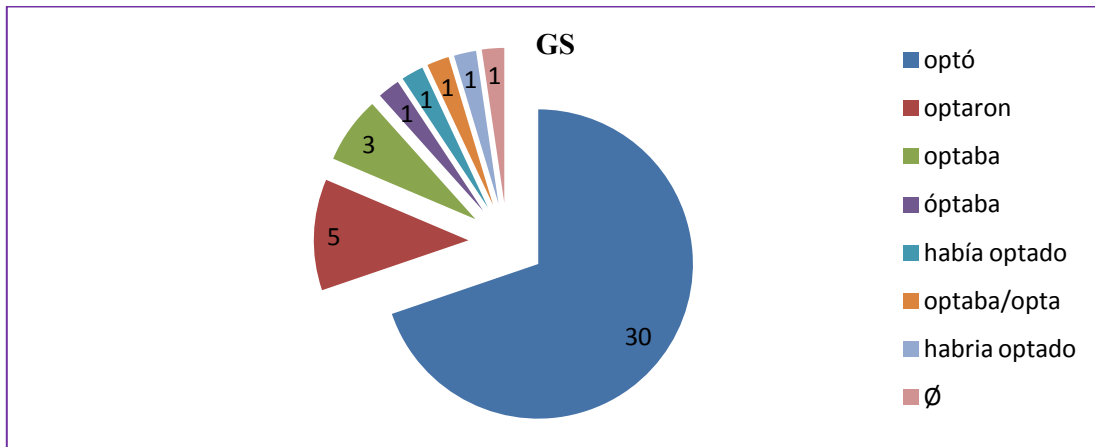


GRÁFICO 30

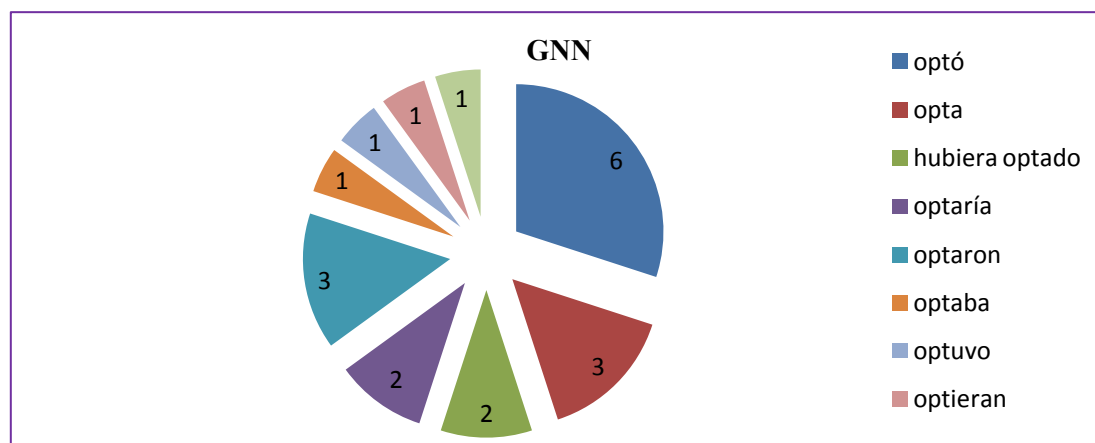


GRÁFICO 31

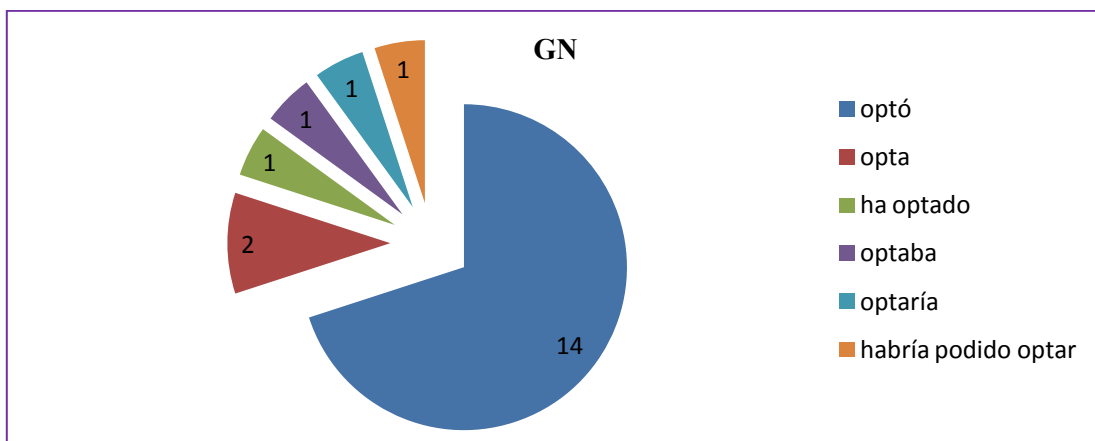


GRÁFICO 32

ÍTEM 4

En los primeros segundos, aparentemente todo funcionaba bien, aunque en realidad no (ser) era (4) así.

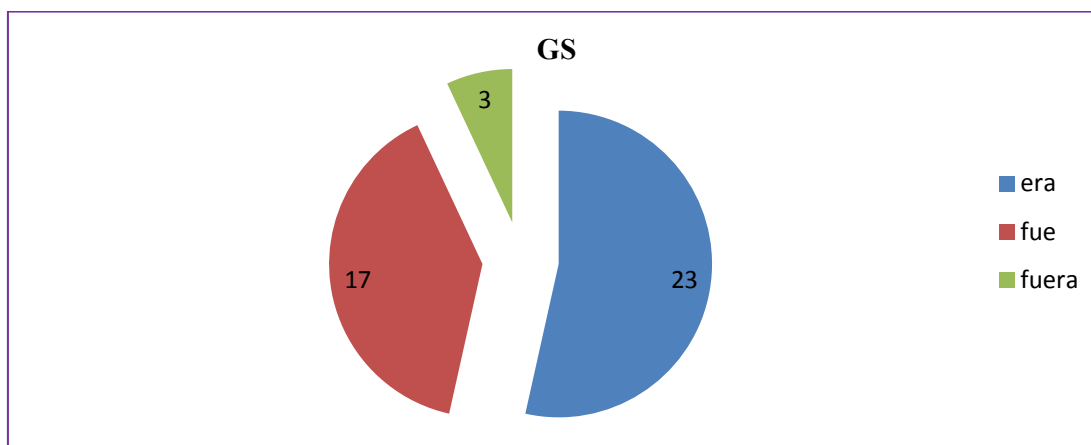


GRÁFICO 33

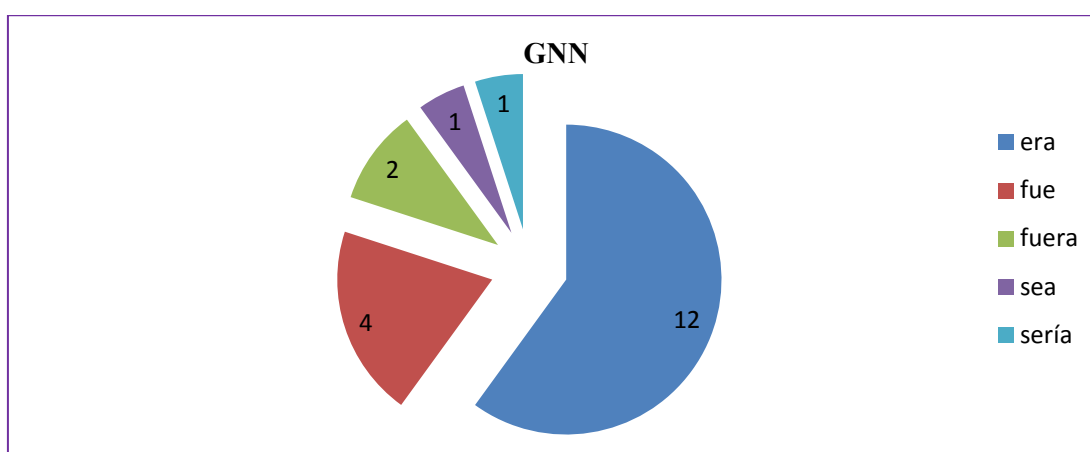


GRÁFICO 34

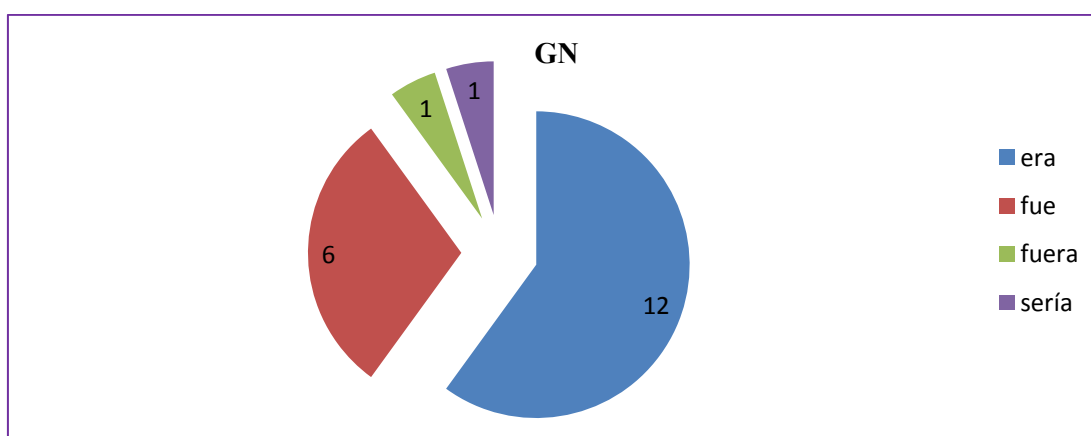


GRÁFICO 35

ÍTEM 5

Por desgracia, nadie estaba mirando a la correspondiente pantalla de televisión, aunque (ser) hubiera sido (5) demasiado tarde para lograr salir bien de aquella situación.

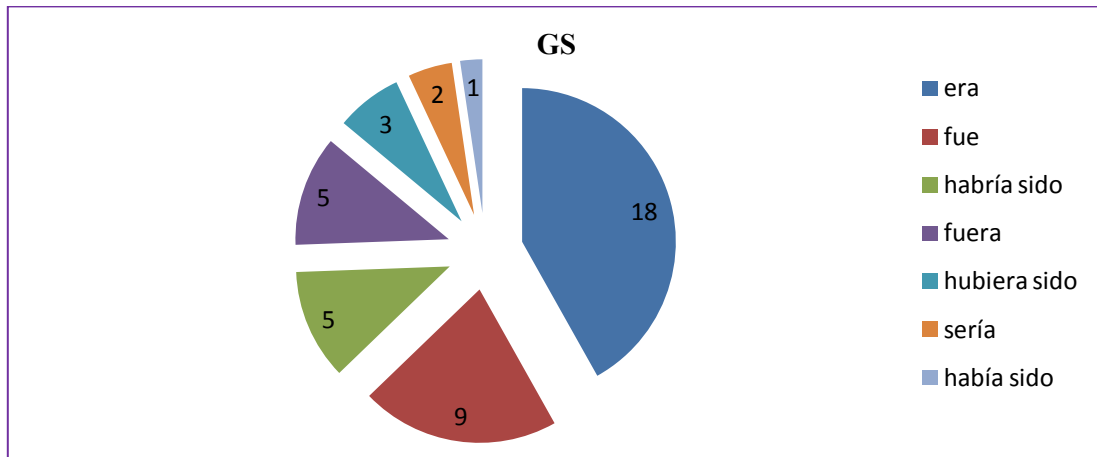


GRÁFICO 36

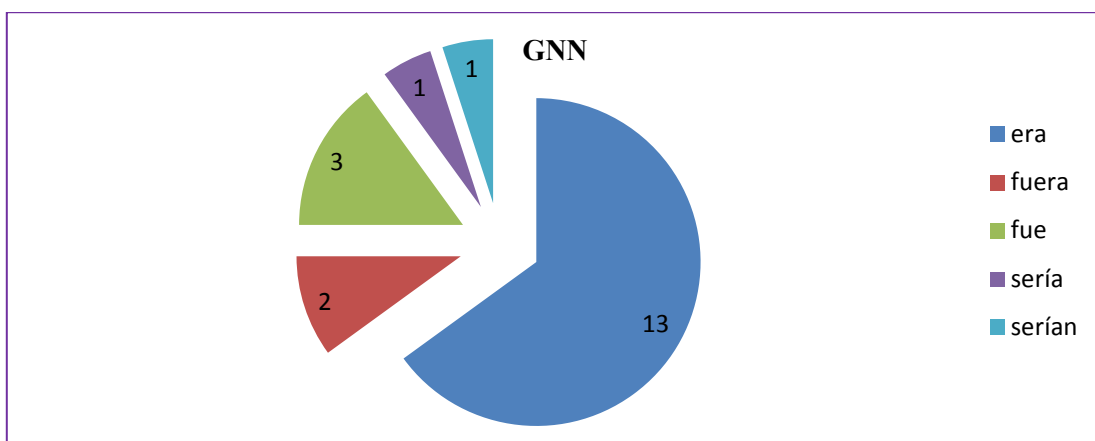


GRÁFICO 37

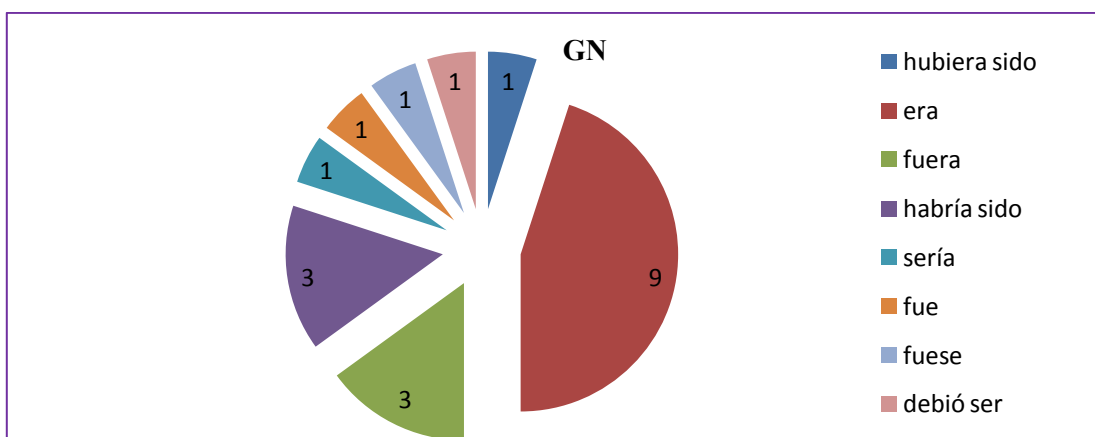


GRÁFICO 38

ÍTEM 6

Si alguien (ver) hubiera visto (6) el escape de humo, hubiera sido necesario proseguir con el lanzamiento de la nave [...]

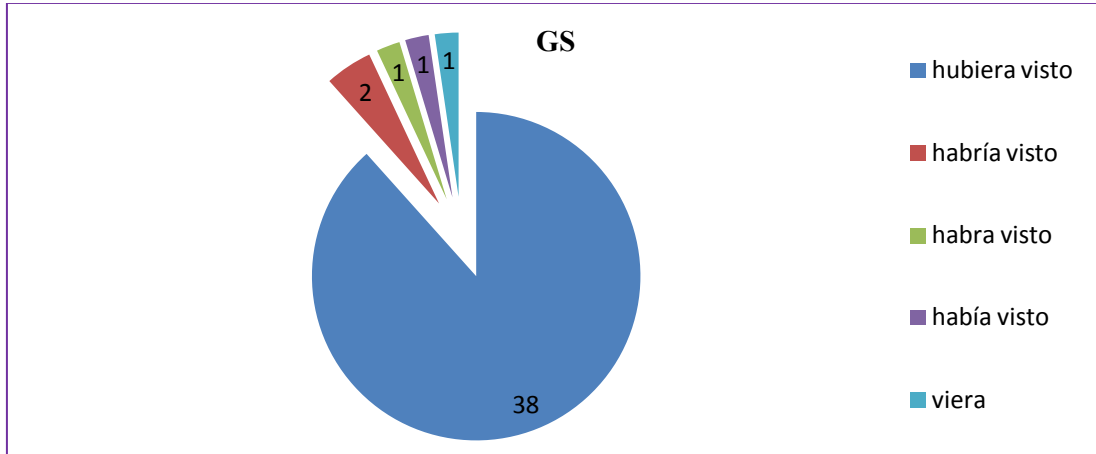


GRÁFICO 39

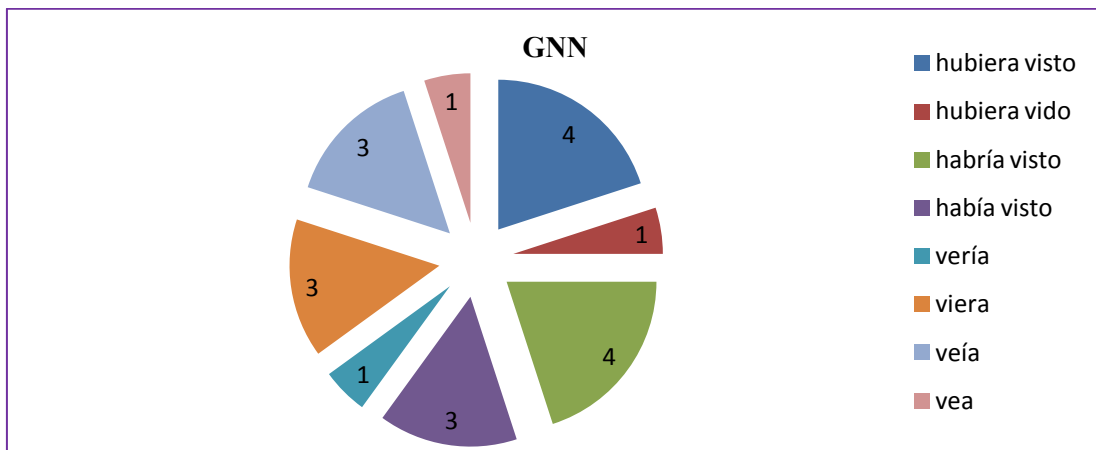


GRÁFICO 40

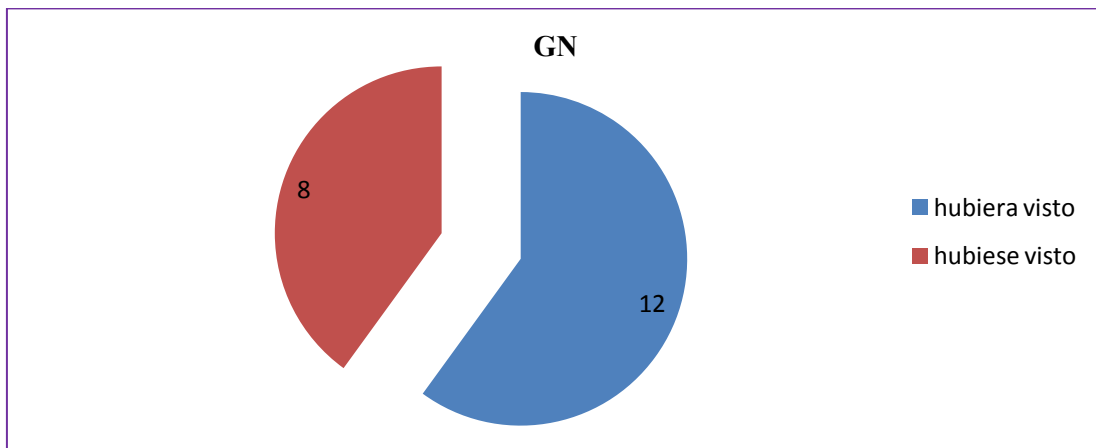


GRÁFICO 41

ÍTEM 7

[...] sabiendo que (ir) iba (7) a producirse un desastre.

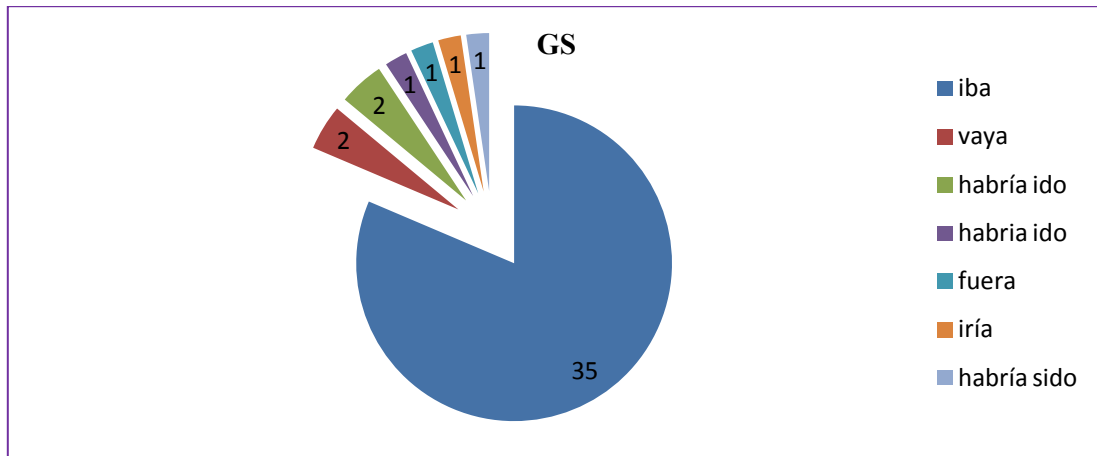


GRÁFICO 42

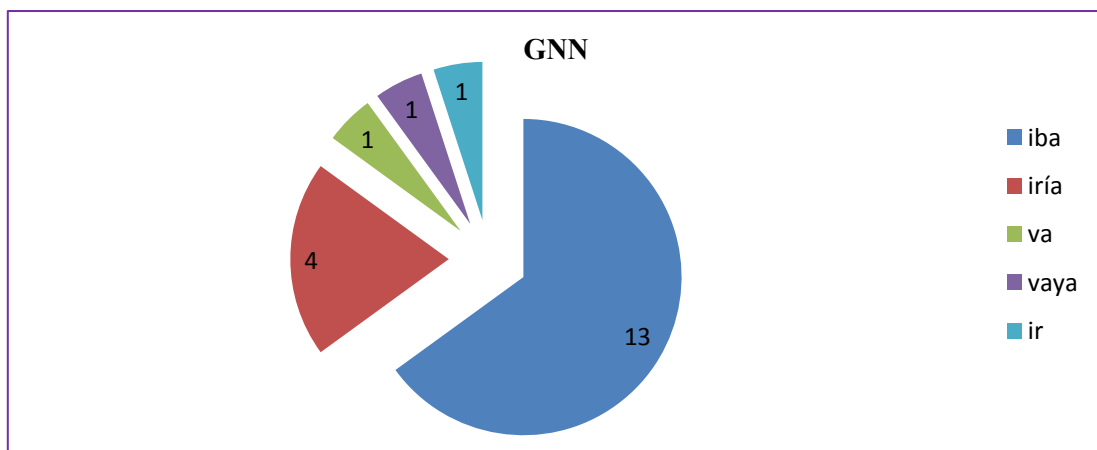


GRÁFICO 43

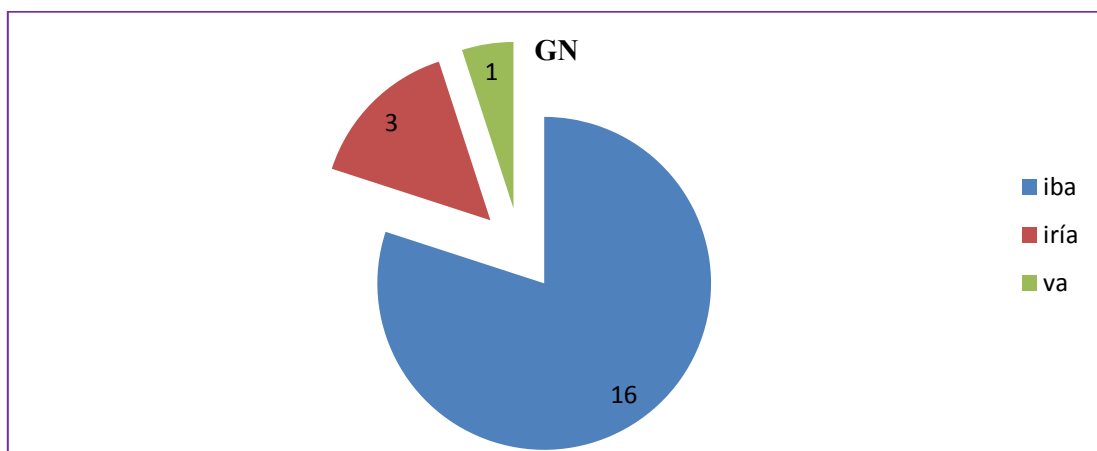


GRÁFICO 44

ÍTEM 8

De haber podido alertar a los astronautas, una vez en el aire, el comandante (tener) habría tenido (8) que hacer una maniobra muy arriesgada [...]

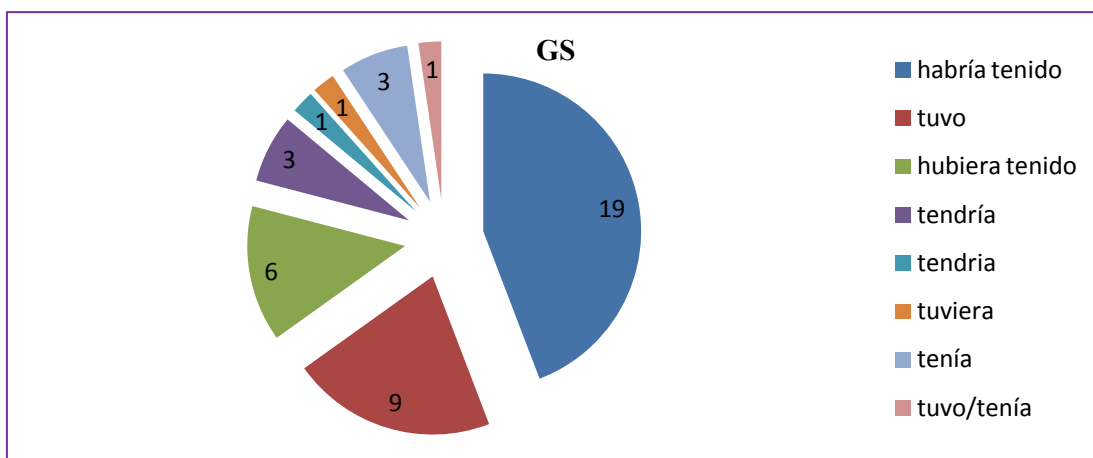


GRÁFICO 45

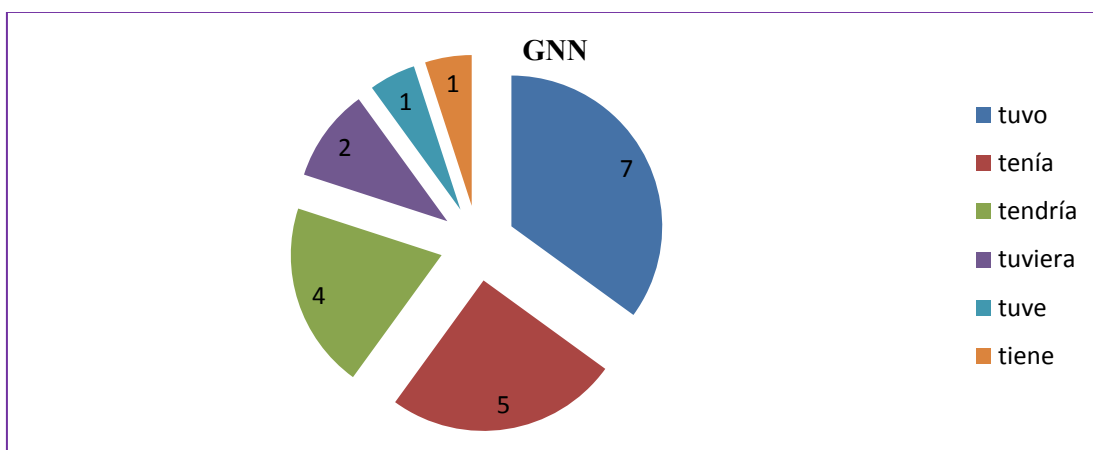


GRÁFICO 46

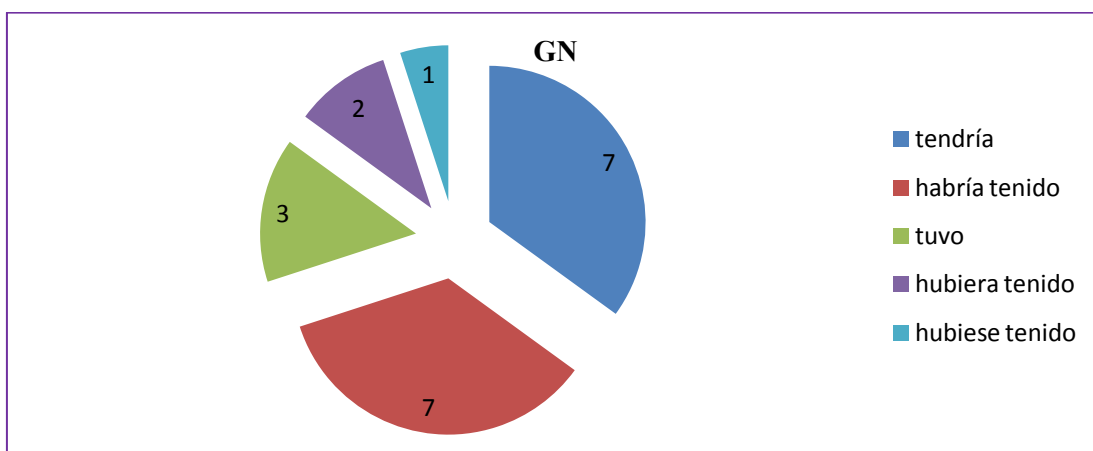


GRÁFICO 47

ÍTEM 9

[...] y después (ser) hubiera sido (9) necesario intentar un amerizaje de emergencia sobre el Atlántico [...]

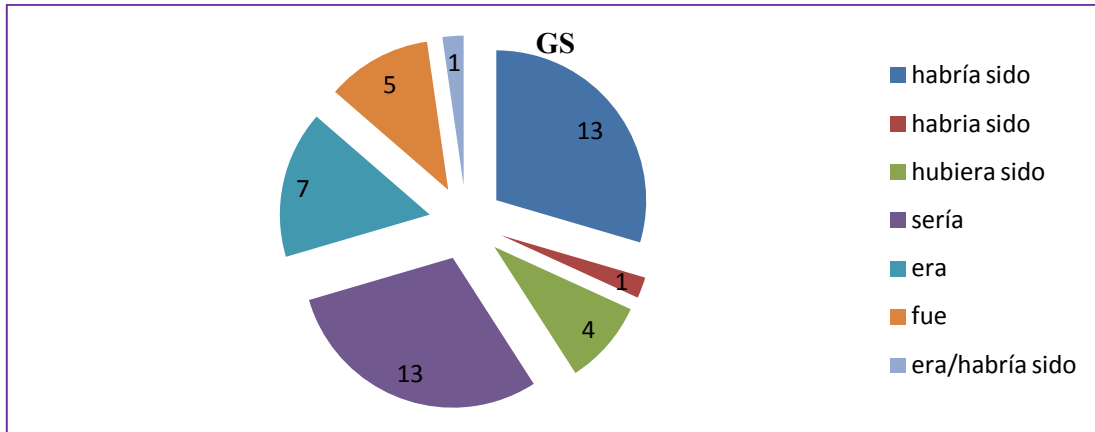


GRÁFICO 48

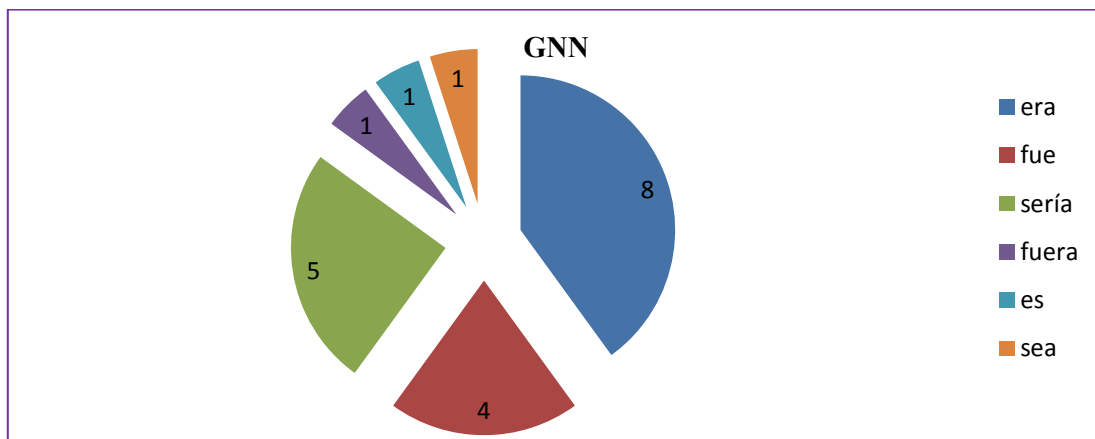


GRÁFICO 49

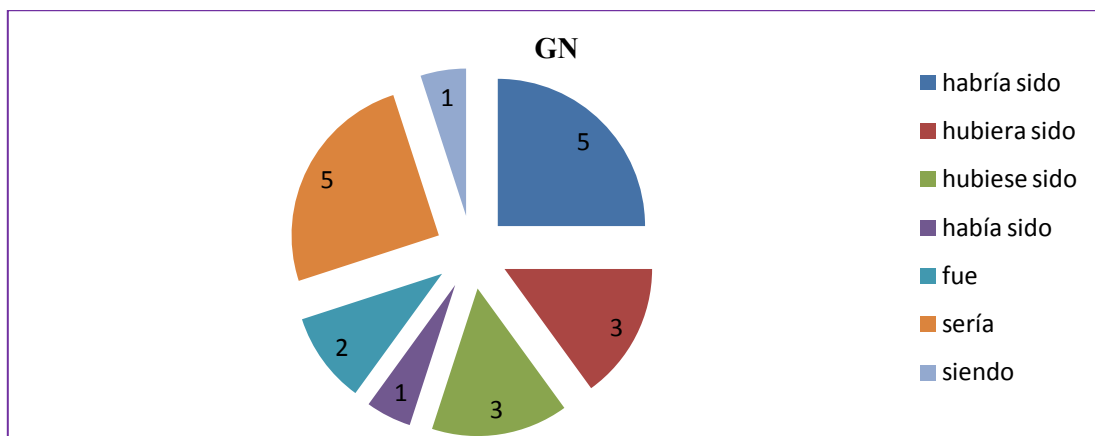


GRÁFICO 50

ÍTEM 10

Suponiendo que todo (salir) hubiera salido (10) bien, el rescate también habría sido bastante difícil [...].

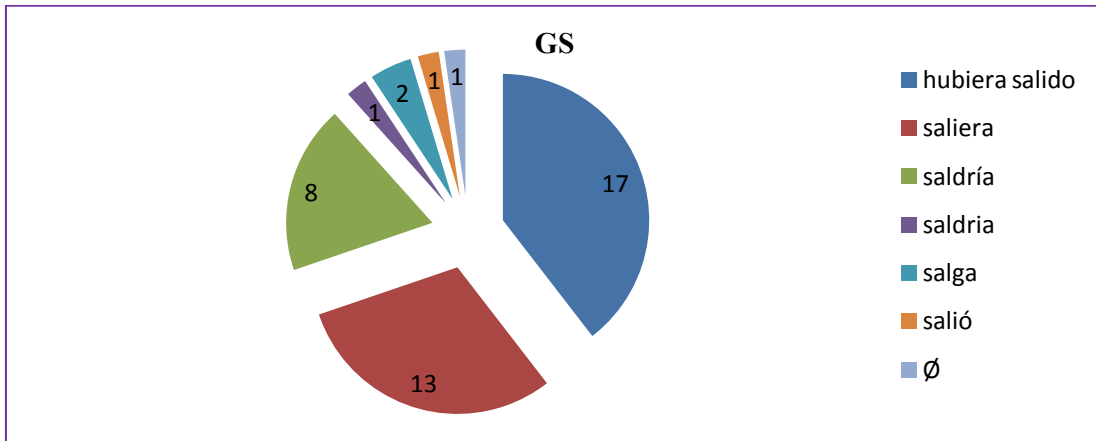


GRÁFICO 51

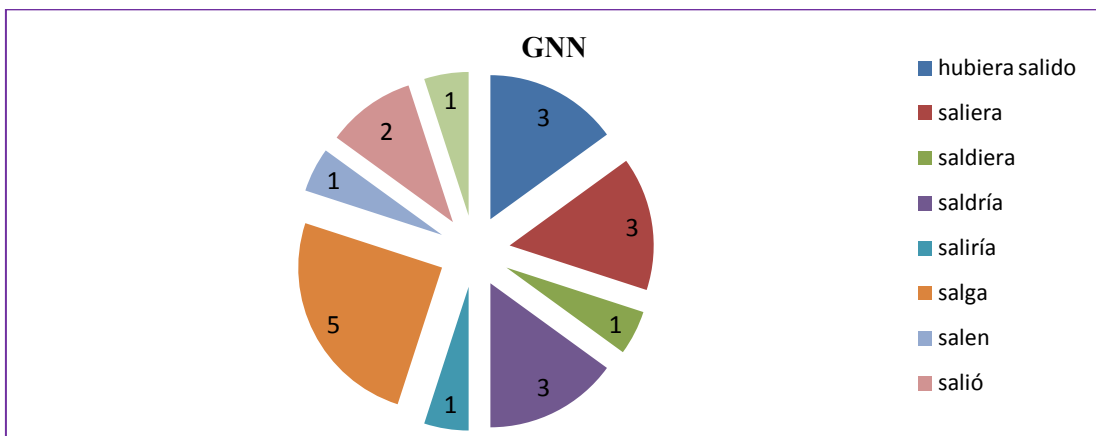


GRÁFICO 52

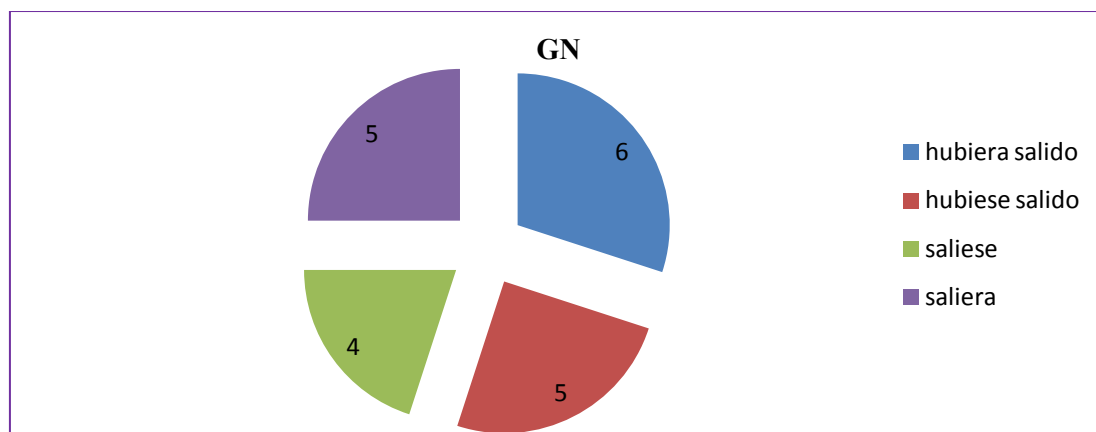


GRÁFICO 53

ÍTEM 11

No puede pasar un día sin pintar, es un conversador tan exuberante como su obra y, aunque (viajar) viaja (11) en avión privado, aún recuerda los tiempos de penurias [...]

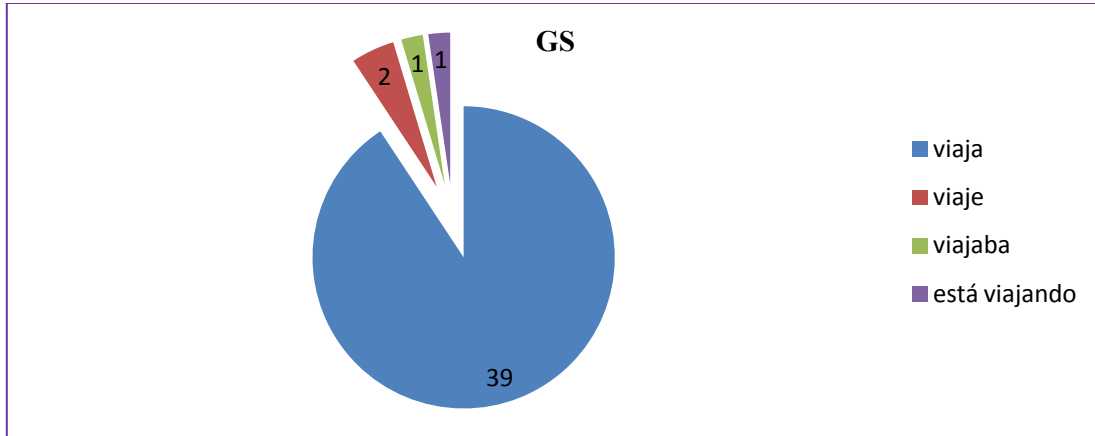


GRÁFICO 54

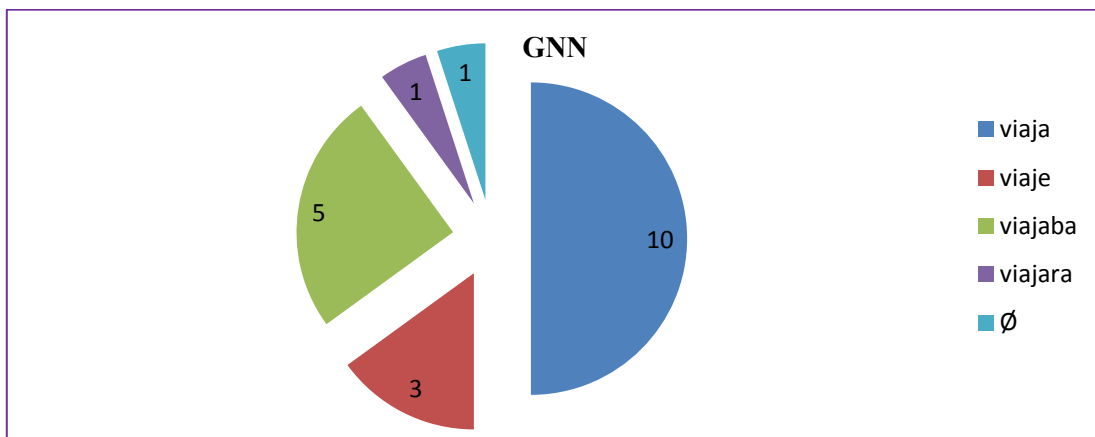


GRÁFICO 55

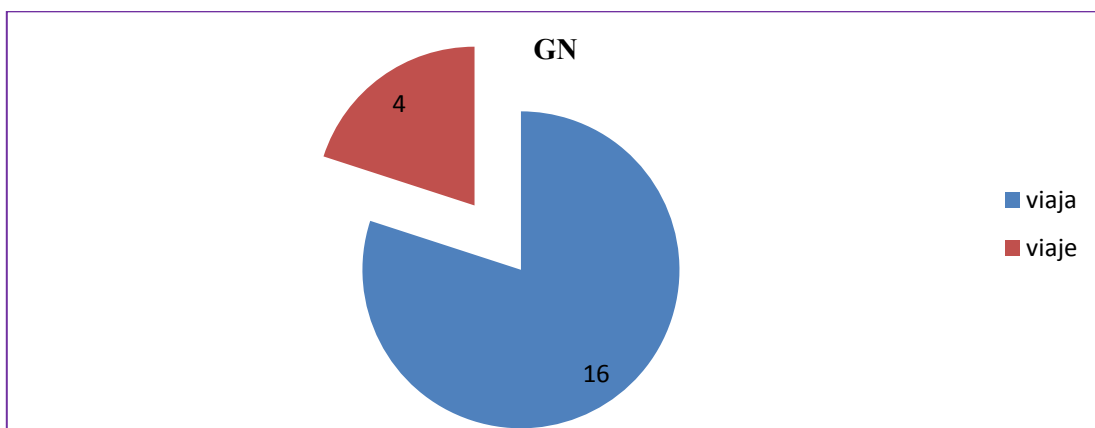


GRÁFICO 56

ÍTEM 12

Lo que pasa es que para mí era tan apasionante que lo elegí aunque (tener) tuviera (12) que pasar hambre.

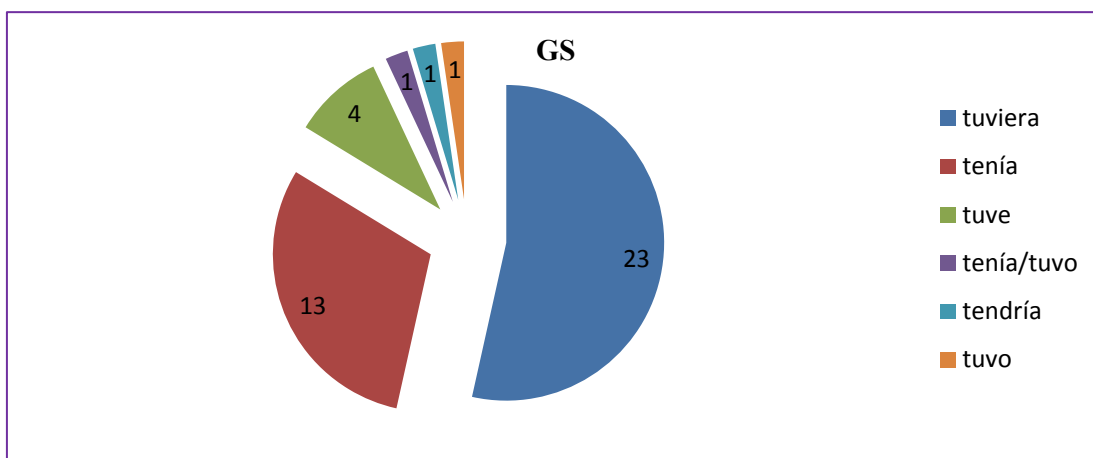


GRÁFICO 57

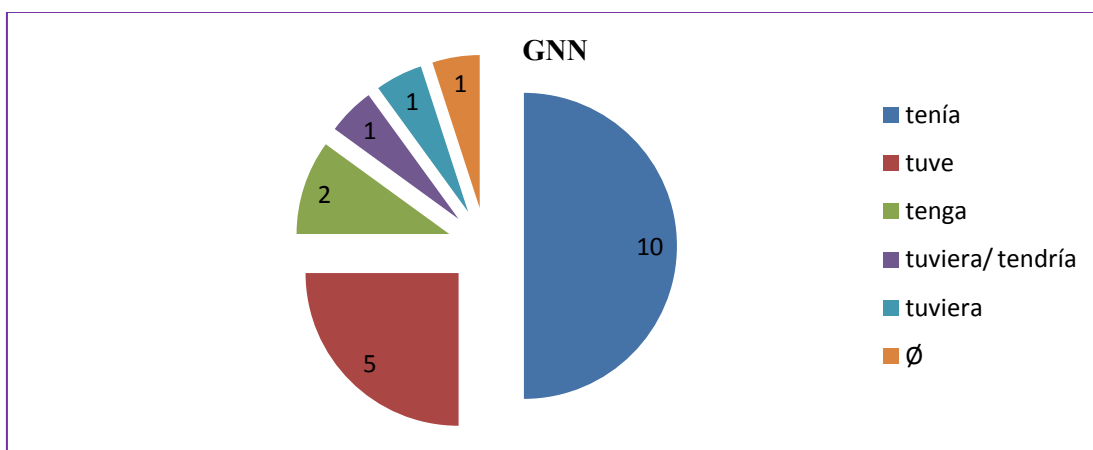


GRÁFICO 58

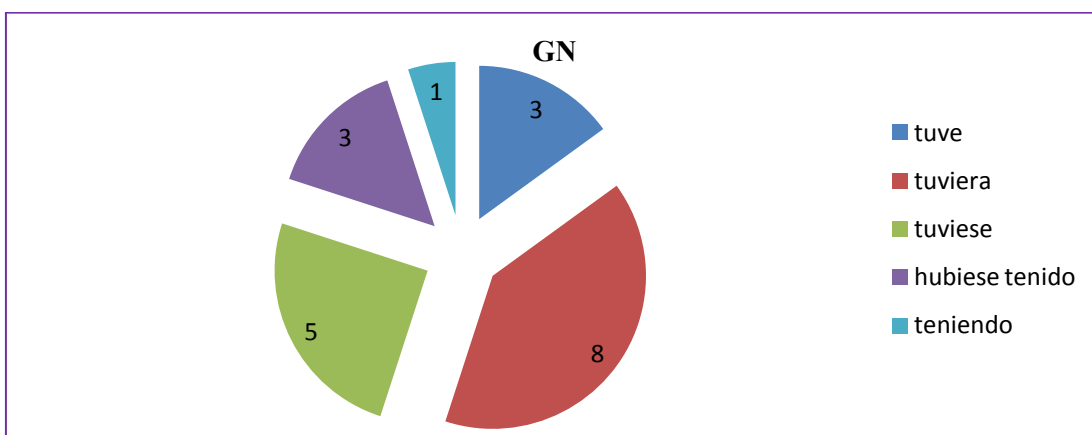


GRÁFICO 59

ÍTEM 13

Luego todo empezó a despejarse, aunque el camino al reconocimiento (ser) es (13) muy largo.

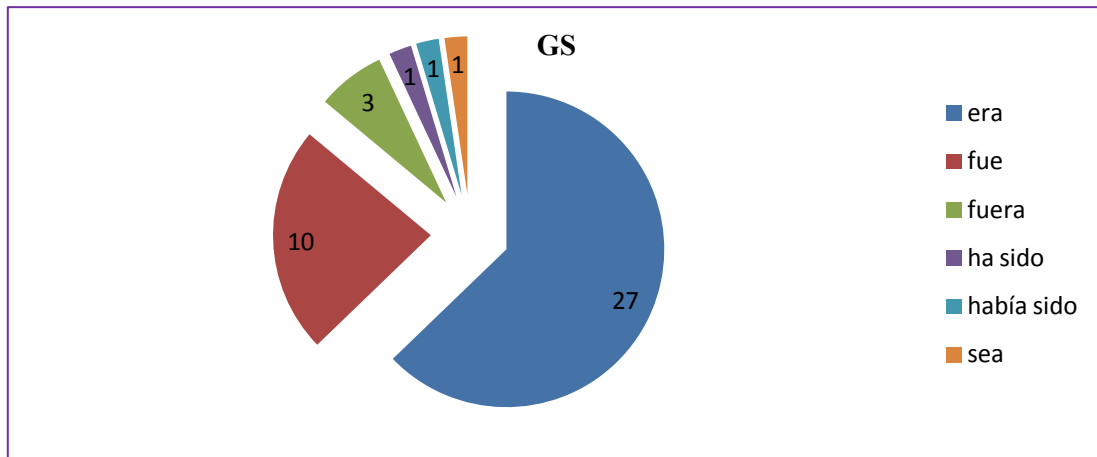


GRÁFICO 60

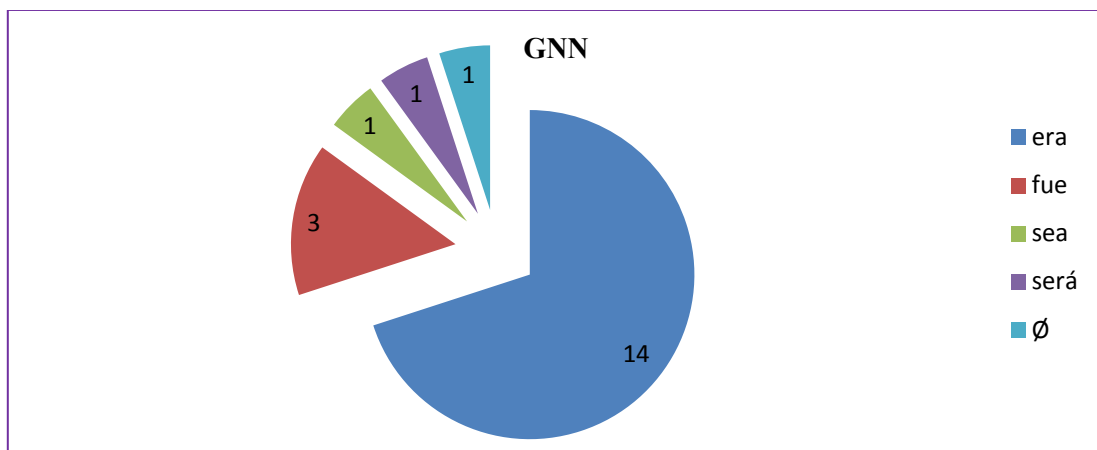


GRÁFICO 61

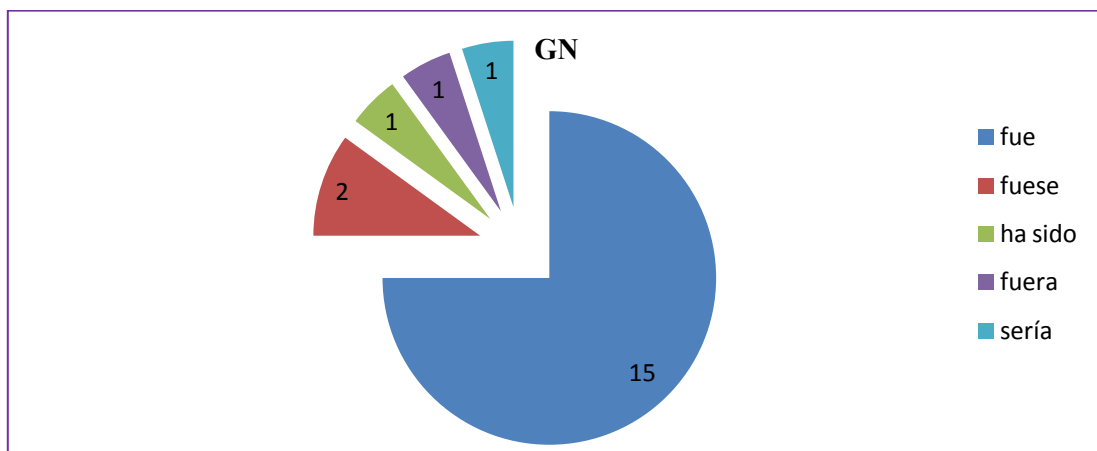


GRÁFICO 62

2. CRITERIOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE ERRORES

Las decisiones sobre qué producciones son correctas en cada ítem y cuáles no se han tomado considerando, en primer lugar, las formas coincidentes con las de los textos originales (reproducidos en VI.2.2.1). Se han analizado como correctas las dos variantes del pretérito imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo (*fuera, fuese, hubiera/hubiese sido*) en los casos en los que el hueco requiriese alguno de esos dos tiempos verbales. Además, se han valorado como aciertos las formas *habría sido, hubiera tenido, hubiese sido* para los huecos (5), (8) y (9) respectivamente, dada la alternancia del condicional compuesto y del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en las apódosis.

En segundo lugar, la actuación del GN también nos ha proporcionado algunas formas no esperadas que se han examinado como aciertos. No obstante, las producciones de los hablantes nativos no están exentas de errores por lo que estas formas solo se han considerado correctas cuando su uso mantiene la corrección sintáctica de la estructura y permite una interpretación plausible. Así, es necesario explicar los siguientes casos:

- En el ítem (1) se ha aceptado, además de *ocurrió* (forma que aparece en el texto original), la forma *ocurriera* puesto que las oraciones concesivas factuales pueden construirse tanto con indicativo como con subjuntivo y resulta también plausible la interpretación que se obtiene con la forma de subjuntivo (véase V.1.3.3).
- En el ítem (2) se ha analizado como correcta la forma *hiciéramos*, que es la que aparece en el original y la más adecuada en un contexto en el que las posibilidades de realización del evento de la oración son remotas, teniendo en cuenta información presentada en el texto. Formalmente, la presencia de un condicional, y no un futuro, en la apódosis y el nexa *en el caso de* también apuntan hacia un periodo potencial (véase V.1.2.4) y hacia la improbabilidad de la realización. A pesar de todo, el uso de un presente *hagamos* puede justificarse si reparamos en el hecho de que se trata de una oración de estilo directo; entonces, anclada temporalmente la acción al momento de la enunciación, podría considerarse un periodo real, en el que se percibe la

acción como posible; son 4 los hablantes nativos (el 20%) los que han seleccionado esta forma, lo que apoya esta interpretación.

- En el ítem (5) perteneciente a un periodo irreal concesivo, las formas esperadas son *hubiera visto* (en el original), *hubiese visto* y *habría visto*. Sin embargo, 9 hablantes nativos (el 45%) han elegido *era*. La especificidad de esta oración concesiva, con prótasis elidida y precedida de una oración con pretérito imperfecto de indicativo, debe de haber arrastrado a una interpretación real anclada en el pasado. Por todo ello, hemos considerado también correcta la forma *era*.
- En el ítem (10), el periodo condicional presente en el texto original es claramente irreal, por tanto, de interpretación contrafactual, y las únicas formas esperadas eran *hubiera salido* y *hubiese salido*. La selección de las formas *saliera* y *saliese* por parte de 9 hablantes nativos (45%) refleja que la correlación de tiempos pretérito imperfecto de subjuntivo-pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo genera también periodos condicionales irreales, de clara interpretación contrafactual (véase V.1.2.4). Así, se han considerado correctas también *fuera* y *fuese*.
- En el ítem (13) ni un solo informante ha interpretado la oración con valor universal (en el original, con un presente: *es*) y todos, nativos y no nativos, han anclado la oración en el pasado, con toda probabilidad, arrastrados por el indefinido que aparece en la oración principal. Puesto que esta interpretación también es posible, las formas *fue*, *ha sido* y *sería* (con valor prospectivo en el pasado) se consideran correctas.

A modo de resumen, en la siguiente tabla aparecen las producciones que se han considerado correctas para cada uno de los ítems:

ÍTEM	FORMAS
1	ocurrió ocurriera
2	hiciéramos hiciésemos hagamos
3	optó
4	era
5	habría sido hubiera sido hubiese sido era
6	hubiera visto hubiese visto
7	iba
8	habría tenido hubiera tenido hubiese tenido
9	habría sido hubiera sido hubiese sido
10	hubiera salido hubiese salido saliera saliese
11	viaja viaje
12	tuviera tuviese
13	es fue ha sido sería

TABLA 2

3. ANÁLISIS CUANTITATIVO

3.1. Grupo serbohablante (GS)

El total de formas erróneas¹⁸¹ detectadas en esta actividad es de 200, lo que representa un 35,77% sobre el total de la producción (559 casos) y supone una media por aprendiente de 4,65 errores sobre 13 ítems.

Se han producido un total de 29 errores ortográficos debidos a la omisión o adición de tilde, 6 de ellos en formas verbales incorrectas para el hueco correspondiente, lo que hace que estén computados como errores en la selección de la forma verbal. Los 23 restantes se encuentran en formas verbales seleccionadas adecuadamente por lo que, aunque los comentaremos en VI.4.1, en adelante contaremos estas producciones como aciertos.

Así pues, descontando los errores ortográficos de las formas seleccionadas correctamente, tenemos un total de **177 errores**, lo que significa un **31,66%** de la producción total y una media de 4,11 errores por estudiante.

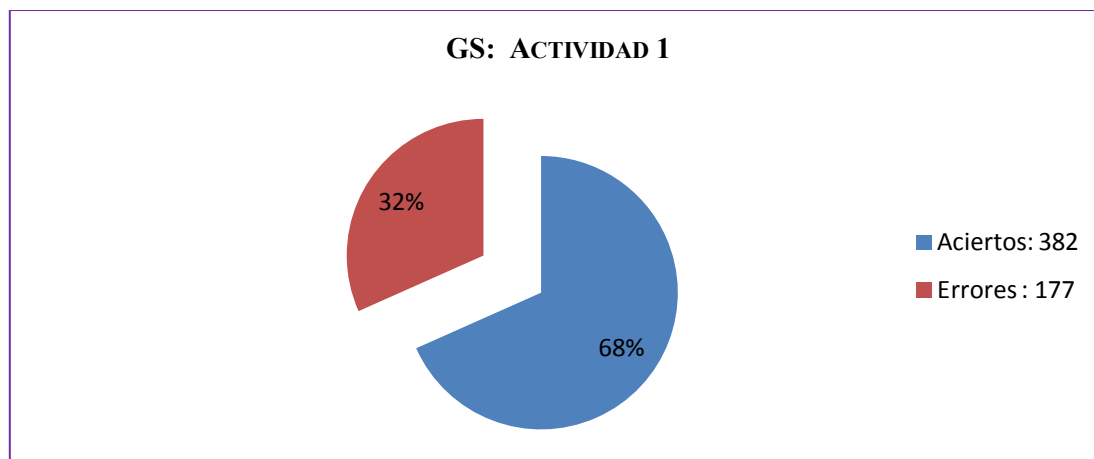


GRÁFICO 63

La distribución de los 177 errores muestra una mayor concentración de estos en los huecos (4), (5), (8), (9), (12) y (13), frente a los escasos errores de (1), (2) y (11). Los errores de los primeros (132) suponen el 74,57% de los de toda la

¹⁸¹ Esta cifra refleja el número de formas incorrectas, independientemente de que una forma contenga más de un error (por ejemplo, de concordancia sujeto-verbo y de tiempo verbal) y se cuentan como error los blancos no completados.

actividad. El gráfico 64 muestra el número de errores de cada hueco y la tabla 3 refleja el porcentaje que representan con respecto al número de errores por hueco, al número de errores de toda la actividad y a la producción total de la misma.

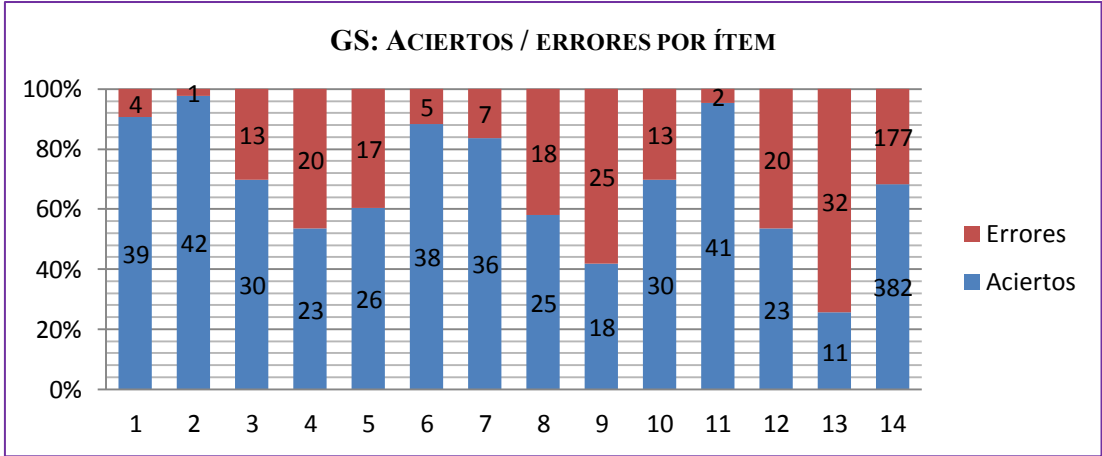


GRÁFICO 64

HUECO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nº de errores	4	1	13	20	17	5	7	18	25	13	2	20	32
% por hueco	9,30	2,33	30,23	46,51	39,53	11,63	16,28	41,86	58,14	30,23	4,65	46,51	74,42
% sobre errores en la actividad	2,26	0,56	7,34	11,30	9,60	2,82	3,95	10,17	14,12	7,34	1,13	11,30	18,08
% sobre la producción total	0,72	0,18	2,33	3,58	3,04	0,89	1,25	3,22	4,47	2,33	0,36	3,58	5,72

TABLA 3

Teniendo en cuenta el tipo de oración, condicional o concesiva, en el que se encuentra la forma verbal, el porcentaje de error es similar en ambas: el 33% en las concesivas y el 29% las condicionales. Los siguientes gráficos muestran el número de errores y de aciertos en cada tipo de oración y el porcentaje que representan.

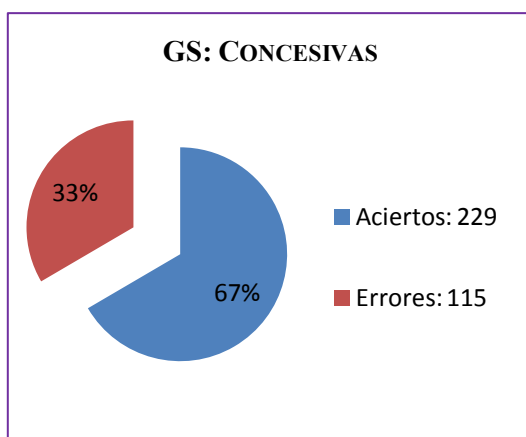


GRÁFICO 65

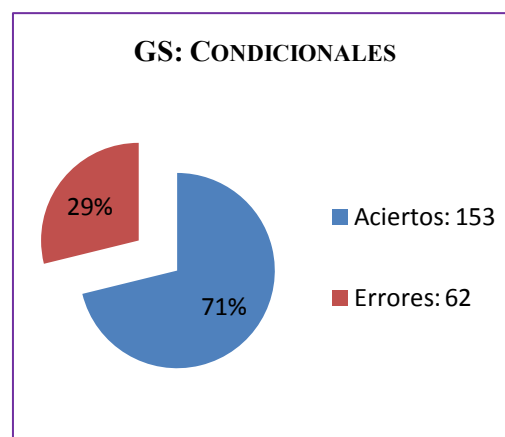


GRÁFICO 66

Se aprecia cierta variación en el índice de error si se valora el hecho de que la forma verbal requerida pertenezca a la prótasis o a la apódosis. Los datos indican que se producen más errores en la oración principal que en la subordinada.

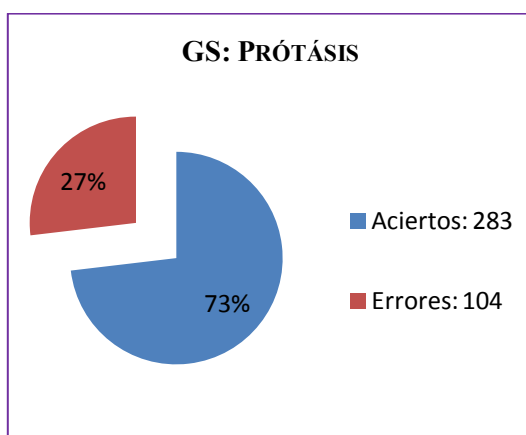


GRÁFICO 67

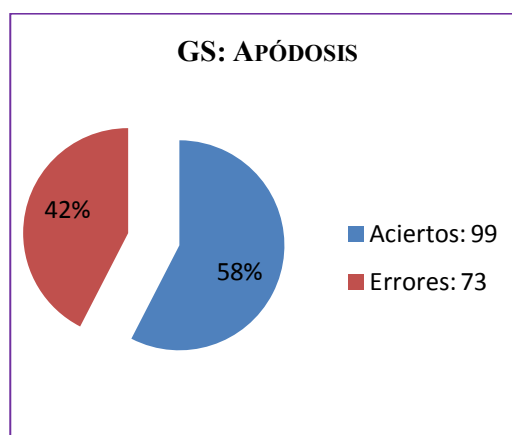


GRÁFICO 68

Descontados ya los errores ortográficos de las formas seleccionadas correctamente, los 177 errores cometidos pueden clasificarse en tres grupos según un criterio gramatical: concordancia, confusión entre formas próximas¹⁸² y selección de los tiempos verbales¹⁸³. El último grupo recoge el 96% de los errores, con 169 casos,

¹⁸² Como se verá en 4.3, se trata de errores como el uso del participio del verbo *ser* en la formación de los tiempos compuestos del verbo *ir*, es decir, *habría sido* por *habría ido*.

¹⁸³ Nos referimos en esta categoría a los tiempos verbales como paradigmas flexivos. En este grupo se incluyen también aquellas formas con más de un error: selección del tiempo verbal y concordancia, selección del tiempo verbal y ortografía, selección de más de una forma para un hueco, etc. Cada uno de estos casos se mencionará explícitamente en el análisis de cada tipo de error.

y supone el 37,9% de la producción total de esta actividad. Además hay dos casos en los que el ítem se ha dejado en blanco (Ø). Los porcentajes de fallos de cada uno de estos tipos de errores pueden verse en la tabla 4.

	CASOS	PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE LA PRODUCCIÓN
Ø	2	1,12%	0,35%
Concordancia	5	2,82%	0,89%
Confusión entre formas próximas	1	0,56%	0,17%
Tiempo verbal	169	95,48%	30,29%

TABLA 4

Por último, considerando el centro en el que estudian los aprendientes, el porcentaje de error oscila entre el 34,61% del grupo de la Facultad de Filología (FF) y el 26,92% de la Fundación Kolarac (FK), con un índice del 30,06% en el grupo de la Academia Granada (AG). Lo que parece indicar que los aprendientes con formación lingüística tienen un mejor resultado, como los de FF, pero que una mayor dedicación, como la del grupo AG, no supone un menor número de errores en estas estructuras.

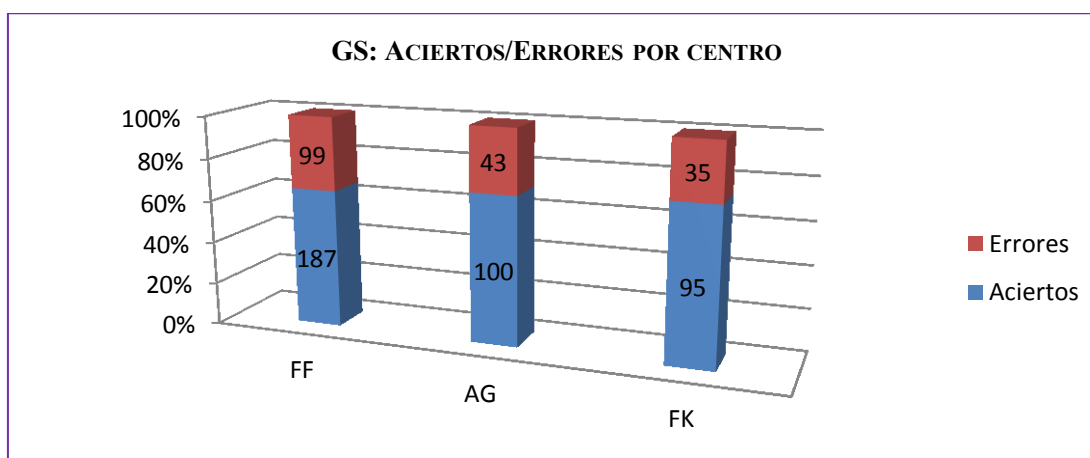


GRÁFICO 69

3.2. Grupo no nativo (GNN)

El total de errores¹⁸⁴ es de 158 lo que supone el 60,76% de la producción de la actividad e implica una media de 7,9 errores por aprendiente.

Se han producido únicamente 2 errores ortográficos, uno en una forma que contiene también otros errores (de conjugación y de selección del tiempo verbal) y, por tanto, se computa en el grupo de los errores, y otro en una forma seleccionada correctamente, que en adelante se contará como un acierto. Así, descontado este error, las cifras son las que figuran en el siguiente gráfico: **157 errores** y 103 aciertos, el **60,38%** sobre la producción y una media de errores por alumno 7,8.

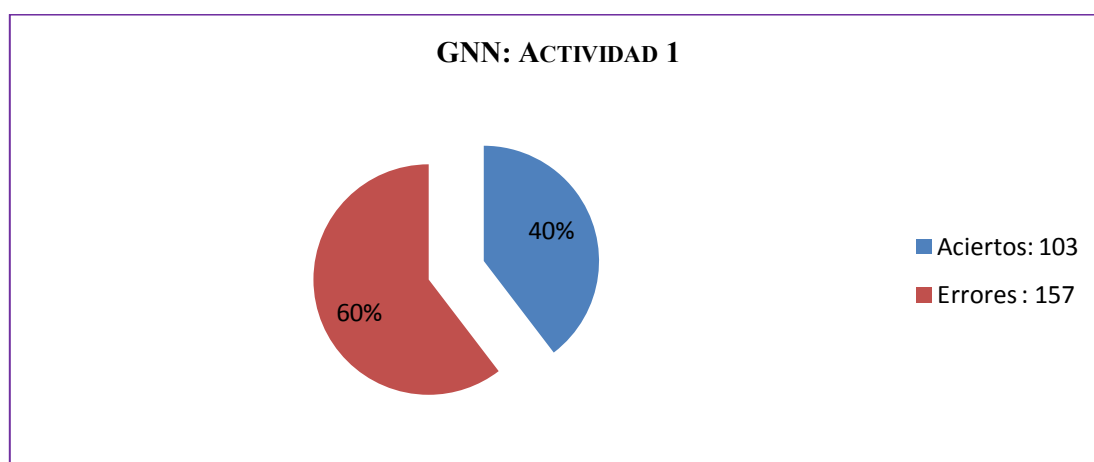


GRÁFICO 70

Según los ítems en los que se han producido los errores, el número de estos varía entre los 3 del hueco (1) y los 20 de los huecos (8) y (9), con una alta incidencia de errores también en (3), (6), (10), (12) y (13). En el gráfico 71 se puede observar el número de errores/aciertos por hueco y en la siguiente tabla los porcentajes que suponen.

¹⁸⁴ Este número incluye el total de formas erróneas, al margen de que algunas contengan más de un error.

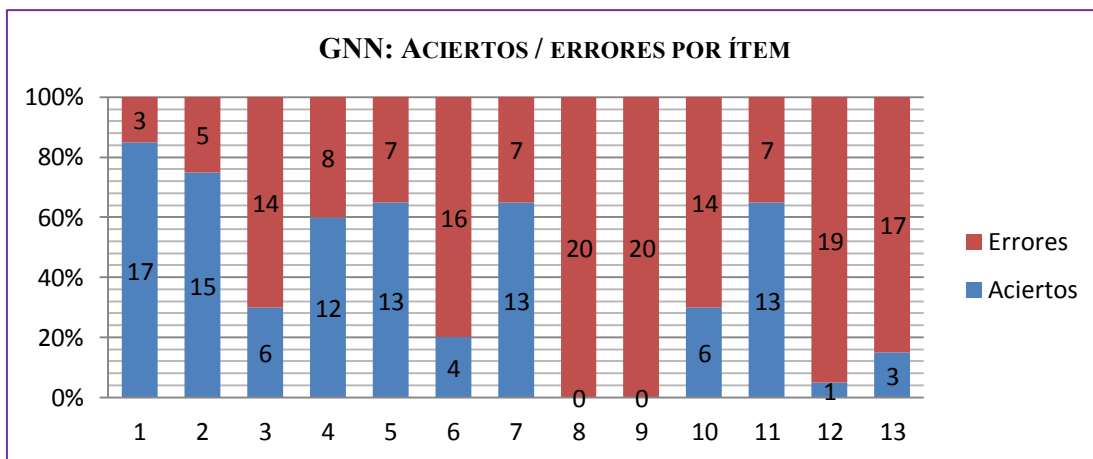


GRÁFICO 71

Hueco n°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nº de errores	3	5	14	8	7	16	7	20	20	14	7	19	17
% por hueco	15,00	25,00	70,00	40,00	35,00	80,00	35,00	100,00	100,00	70,00	35,00	95,00	85,00
% sobre errores en la actividad	1,91	3,18	8,92	5,10	4,46	10,19	4,46	12,74	12,74	8,92	4,46	12,10	10,83
% sobre la producción total	1,15	1,92	5,38	3,08	2,69	6,15	2,69	7,69	7,69	5,38	2,69	7,31	6,54

TABLA 5

Atendiendo al tipo de oración, el porcentaje de error es claramente superior en las oraciones condicionales (25%), frente a las concesivas (75%).

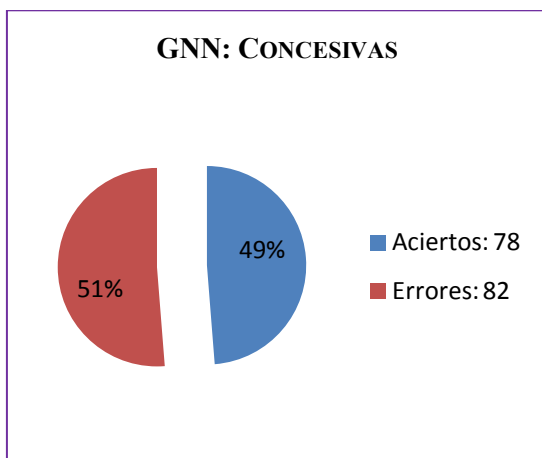


GRÁFICO 72

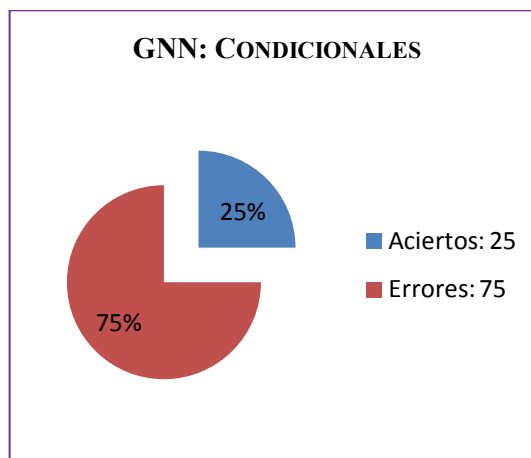


GRÁFICO 73

En cuanto a si la forma verbal se halla en la prótasis o en la apódosis, el índice de error es mucho mayor en las últimas que en las primeras, tal y como muestran los datos de los gráficos 74 y 75.

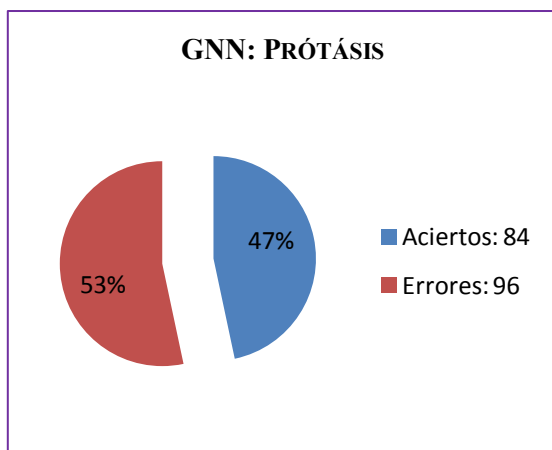


GRÁFICO 74

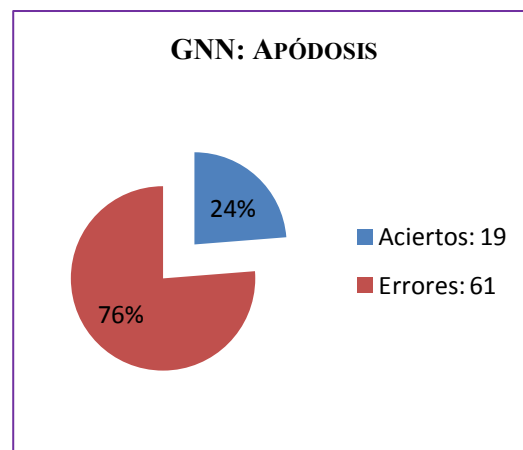


GRÁFICO 75

Por último, ignorando los errores ortográficos, los tipos de errores que aparecen se refieren mayoritariamente a la selección del tiempo verbal¹⁸⁵, el 92%; pero también se dan algunos por confusión con formas próximas, de conjugación y de concordancia. Las formas que contienen algún otro tipo de error además de selección del tiempo verbal se han incluido en este último grupo (se mencionarán explícitamente al tratar este tipo de error), es decir, los que aparecen en la siguiente tabla como de concordancia, confusión entre formas próximas o de conjugación, son formas cuyo tiempo verbal es el esperado.

	CASOS	PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE ERRORES	PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE LA PRODUCCIÓN
Ø	4	2,55%	1,54%
Concordancia	7	4,46%	2,69%
Confusión entre formas próximas	2	1,27%	0,77%
Conjugación	2	1,27%	0,77%
Tiempo verbal	142	90,45%	54,62%

TABLA 6

¹⁸⁵ Nos referimos en esta categoría a los tiempos verbales como paradigmas flexivos.

3.3. Grupo nativo (GN)

El GN ha cometido un total de **55 errores**, lo que representa un **21%** de la producción de esta actividad.

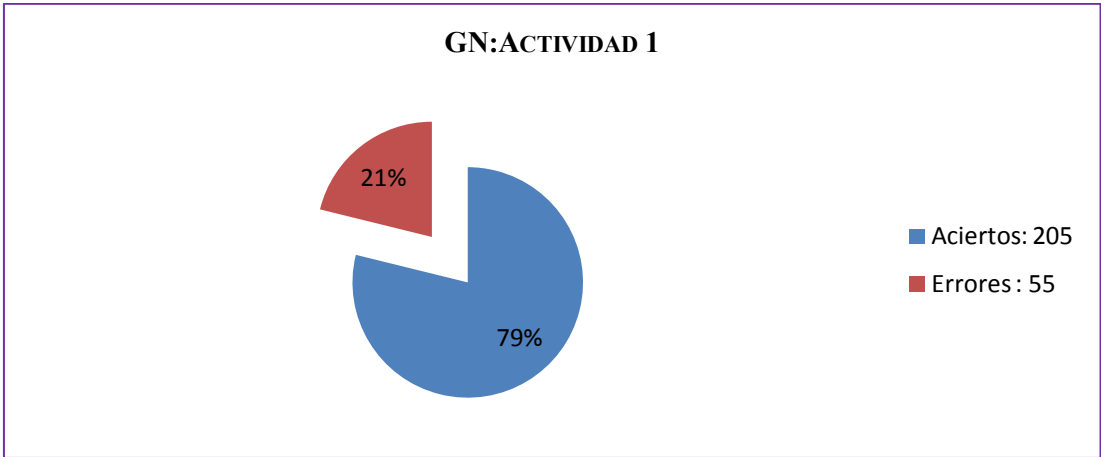


GRÁFICO 76

La distribución de errores en los diferentes huecos es muy desigual, tal y como se puede apreciar en los datos del gráfico 77 y de la tabla 7. Mientras que en los huecos (2), (6), (10) y (11) todas las producciones son correctas, en el (8) y (9) los errores rondan el 50%.

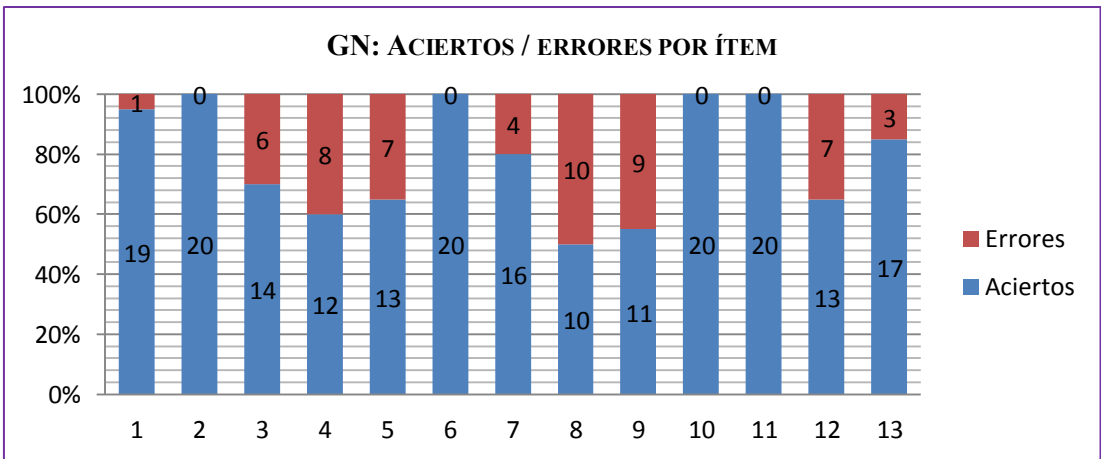


GRÁFICO 77

Hueco nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nº de errores	1	0	6	8	7	0	4	10	9	0	0	7	3
% por hueco	5,00	0,00	30,00	40,00	35,00	0,00	20,00	50,00	45,00	0,00	0,00	35,00	15,00
% sobre errores en la actividad	1,82	0,00	10,91	14,55	12,73	0,00	7,27	18,18	16,36	0,00	0,00	12,73	5,45
% sobre la producción total	0,38	0,00	2,31	3,08	2,69	0,00	1,54	3,85	3,46	0,00	0,00	2,69	1,15

TABLA 7

El índice de error según el tipo de oración, con 36 errores en oraciones concesivas y 19 en condicionales, se sitúa en el 23% en las primeras y en el 19% en las segundas (gráficos 78 y 79). Los errores en las formas que se encuentran en la apódosis oracional suponen más del doble de las que se encuentran en la prótasis.

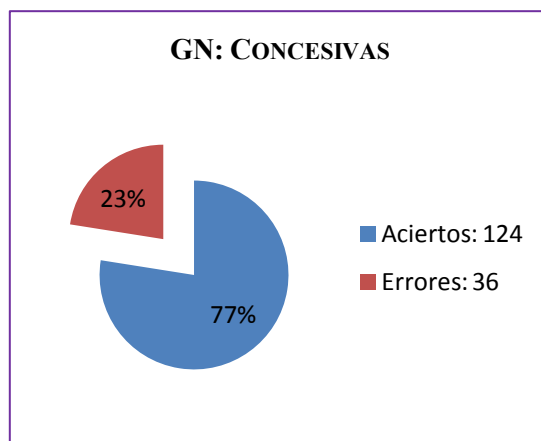


GRÁFICO 78

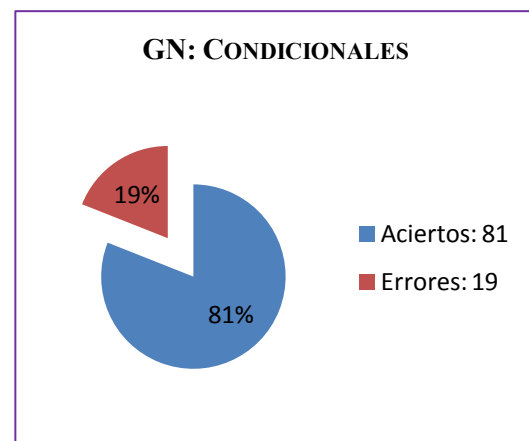


GRÁFICO 79

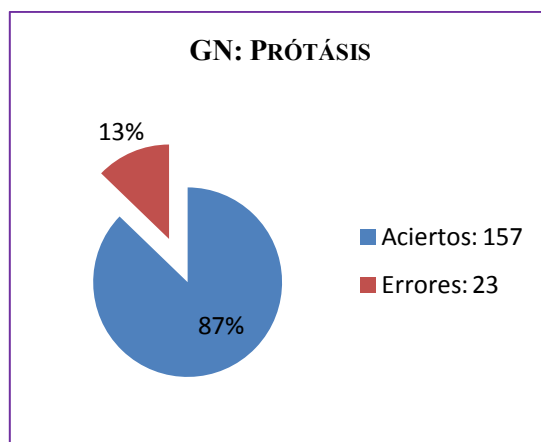


GRÁFICO 80

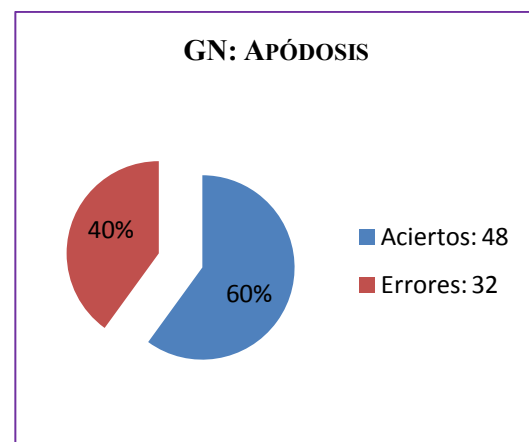


GRÁFICO 81

Por lo que refiere al tipo de errores, todos se deben a la incorrecta selección del tiempo verbal, excepto dos casos en los que han producido una forma verbal no correspondiente con el infinitivo ofrecido entre paréntesis, es decir, se han dado 53 errores de elección del tiempo verbal.

3.4. Conclusiones

Los datos que se han presentado en los apartados precedentes indican que de los dos grupos de aprendientes de ELE, los resultados del GS, con un porcentaje de error del 31%, han sido considerablemente mejores que los del GNN, con un porcentaje del 60%. Estos números sugieren, en primer lugar, que la situación de inmersión en la que se encuentran los informantes del GNN no ha mejorado su actuación en esta tarea y, en segundo lugar, que una instrucción más formal, como la que ha seguido el GS ha producido menos errores en esta actividad.

Por lo que se refiere al GN, un índice de error del 21% resulta bastante significativo. Tratándose de hablantes nativos universitarios, las causas de los errores no deben hallarse, en términos generales, en su competencia lingüística sino que sería necesario observar qué factores han podido influir en su actuación: falta de atención a la información del texto, exceso de atención a los huecos, dificultad y tipo de tarea, desinterés, escasa práctica en la realización de actividades lingüísticas de este tipo en su propia lengua, etc.

La distribución de errores según los ítems muestra que algunas oraciones presentan mayor dificultad que otras para todos los grupos, independientemente de que el porcentaje sea mayor en unos que en otros. Así, por ejemplo, el porcentaje de error en los huecos (8) y (9) supera en todos los grupos el 40%, incluido el GN; mientras que (1) y (2) tienen los menores índices de error en todos ellos. Esto hace suponer que los contextos oracionales y textuales de estos ítems intervienen de forma positiva o negativa en la actuación tanto de los hablantes nativos como de los aprendientes de L2.

Por otro lado, también se percibe cierta tendencia general a un mayor porcentaje de error en las formas pertenecientes a las apódosis oracionales en todos los grupos. Sin embargo, el hecho de que la oración sea condicional o concesiva no

implica una diferencia significativa en el número de errores en el GS y en el GN, pero sí en el GNN.

En cuanto al tipo de errores, los de conjugación, aunque escasos, solo aparecen en el GNN y los de concordancia y confusión entre formas próximas representan un porcentaje algo mayor en este que en el GS. Como era de esperar, el GN no ha producido ninguno de estos errores.

De todos modos, esta interpretación global de los datos debe tomarse con ciertas precauciones, puesto que, como hemos señalado, el alto o bajo índice de error de cada ítem está íntimamente relacionado con las características de cada uno de ellos (estructura sintáctica, contexto, presuposiciones implicadas, forma esperada, etc.) y del grupo en el que se produce. Por ejemplo, la totalidad de formas erróneas del GNN en los huecos (8) y (9) podría deberse al desconocimiento de la estructura condicional «*De haber podido..., hubiera tenido... y hubiera sido...*»; sin embargo, el hecho de que ninguno de los informantes de este grupo haya seleccionado la forma esperada, el pretérito imperfecto de subjuntivo o el condicional compuesto, podría apuntar más hacia un problema de uso, o de desconocimiento, de estas formas verbales que de la estructura oracional. Por el contrario, el GS ha producido un número suficiente de formas correctas en estos huecos que nos permite afirmar que no es una cuestión, en términos generales, de desconocimiento de esas formas verbales.

Por tanto, el examen cuantitativo de los errores y aciertos de este apartado no es suficiente para lograr una interpretación adecuada, sino que será necesario valorar factores cualitativos, como los que trataremos en el siguiente apartado VI.4.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. Errores ortográficos

Los 29 fallos ortográficos¹⁸⁶, que suponen un 5,18% de la producción total de la actividad del grupo GS, consisten en la omisión de la tilde y son los siguientes:

GS: ERRORES ORTOGRÁFICOS		
HUECO	ERROR	Nº DE CASOS
(1)	ocurrio	1
(1)	habra ocurrido	1
(2)	hicieramos	21
(2)	hubieramos hecho	1
(3)	óptaba	1
(8)	tendria	1
(9)	habria sido	1
(10)	saldria	1

TABLA 8

La correcta acentuación de casi el 95% de los vocablos muestra un conocimiento generalizado de las reglas ortográficas, tal y como se espera de estudiantes con estos niveles de dominio. Por ello, la explicación de los errores en la forma *hiciéramos*, seleccionada correctamente para el hueco (2), no parece estar relacionada con la aplicación de las reglas de acentuación, que se lleva a cabo en el resto de las formas sin problemas, sino con la generalización de la acentuación de las otras formas de ese tiempo verbal.

4.2. Errores de concordancia

Las únicas formas erróneas que contienen solo errores de concordancia¹⁸⁷ en el GS se han encontrado en el hueco (3) y consisten en la utilización de *optaron* en lugar de *optó*.

¹⁸⁶ Las formas *ocurrio*, *hicieramos* y *habria sido* contienen exclusivamente errores ortográficos y, como ya se ha señalado, se han computado como formas correctas a efectos de selección de la forma verbal. Los seis casos restantes que, además de errores ortográficos, contienen otros se mencionarán explícitamente al tratar los errores por selección de la forma verbal.

¹⁸⁷ Hay otros dos casos que, junto a la inadecuada elección del tiempo verbal, contienen también errores de concordancia. Se trata de un error en la persona verbal, ya que se utiliza la tercera persona de singular en lugar de la primera, que es la requerida. La forma usada en los dos es *tuvo* y aparece en

A pesar de que este error representa un porcentaje muy pequeño en relación con el total de los errores de la actividad (2,82%) y, aún más pequeño en relación con la producción de la actividad (menos del 0,89%), es significativo si observamos el contexto en el que se da. Hay 5 casos que suponen más del 38% de las formas erróneas usadas en el hueco (3). También en el GNN se han producido 3 (el 15% de los informantes) que implican más del 21% de los errores de este ítem.

Parece que es la construcción pronominal con *se* de esta oración la que presenta ciertas dificultades. Los errores se deben no solo a la confusión entre la estructura impersonal con *se* y la pasiva refleja, sino también a la similitud semántica y formal con oraciones de sujeto universal o no específico (y/o no relevante), sin sujeto explícito y verbo en tercera persona de plural. Este error revela que las estructuras con *se* siguen siendo problemáticas incluso para estudiantes de niveles superiores.

Un factor que debe de haber influido en la elección del plural en lugar del singular es la presencia en la oración anterior de un sujeto (*los responsables de la NASA*) que semánticamente podría ser también el sujeto del verbo de (3).

Desde el punto de vista gramatical, podríamos considerar este error como grave, en la medida en que afecta a una de las reglas básicas del español; sin embargo, desde el punto de vista comunicativo, la falta de concordancia, en este caso, no perjudica la comprensión del mensaje, así que no lo juzgaríamos como grave.

Por otro lado, en el GNN se dan otros 4 casos de falta de concordancia (*ocurrieron, serían, tuve, salen*). Aunque el número errores también es bajo, su incidencia supone casi el doble que en el GS, con un 4,46% del total de errores en esta actividad.

4.3. Errores por confusión entre formas próximas

Solo hay un caso de error de este tipo de error, debido a la confusión entre *ser* e *ir*. Se trata de la utilización de *sido* como participio del verbo *ir* en el hueco (7)

el hueco (12). En el estudio cuantitativo se han incluido estos dos casos exclusivamente en el apartado de errores de elección del tiempo verbal.

para la formación de un condicional compuesto que, por otro lado, es un tiempo incorrecto para ese espacio. En el GNN estos errores también son escasos y solo se han dado dos casos: *hubiéramos* por *hiciéramos* en el hueco (2) y *optuvo* por *optó* en (3).

Aunque la coincidencia de algunas formas del verbo *ser* y del verbo *ir* puede ser una fuente de error en estadios tempranos de aprendizaje, esta dificultad se supera fácilmente a partir de los niveles intermedios y desaparece en los avanzados; e idéntica interpretación merecen las confusiones *hacer/haber* y *optar/obtener*. La baja incidencia de este tipo de incorrección hace pensar que se trata de faltas, que el estudiante sería capaz de corregir por sí mismo si tuviera la oportunidad, y no de errores¹⁸⁸.

En el GN hay dos casos en los que los estudiantes han presentado una forma verbal no correspondiente a la conjugación de los verbos dados entre paréntesis (*optar, ser*): *habría podido optar* y *debió ser*. Una mayor atención al significado que a la forma y a las instrucciones de la tarea podría explicar estas producciones anómalas en los nativos.

4.4. Errores de selección de los tiempos verbales

4.4.1. Valores generales

Como ya hemos señalado en el recuento global, en el GS los errores debidos a la inadecuada elección del tiempo verbal (como paradigma flexivo) suponen casi el **30,23%** de la producción de toda la actividad, con **169** casos, mientras que en el GNN, con 142 errores, el porcentaje de error alcanza el 54,62%. Lo que permite afirmar que el GS tiene un dominio de los usos de las formas verbales en estas estructuras muy superior al GNN. En el GN, los 53 errores representan un 20,35%.

Estos errores se han clasificado en tres grupos que se analizarán en los siguientes apartados: errores que afectan solo a la selección de los valores temporales y aspectuales (4.4.2), errores que afectan a la selección de los valores modales (4.4.3) y errores que afectan tanto a la selección del tiempo y aspecto como del modo (4.4.4). En los gráficos 82, 83 y 84 puede observarse el número de errores de cada

¹⁸⁸ Sobre la diferencia entre *falta* y *error* véase II.2.1.

tipo en cada grupo, así como la desigual distribución de estos según los huecos, lo que hace que sea necesario prestar especial atención a los ítems con mayor índice de error para observar qué factores lo han favorecido.

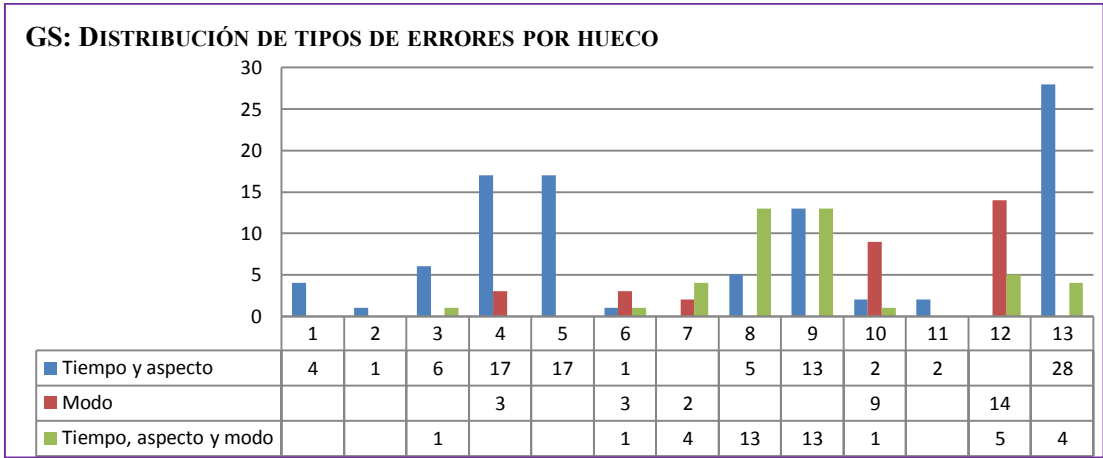


GRÁFICO 82

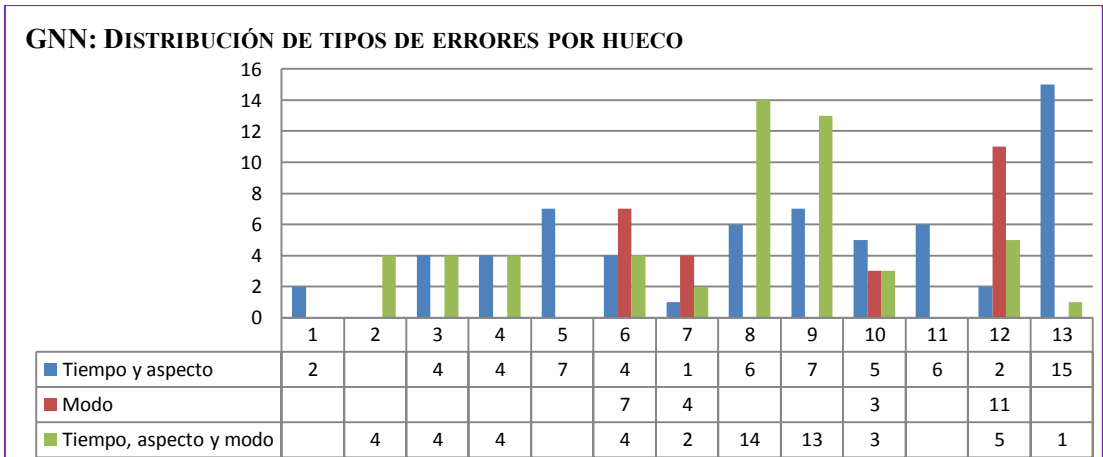


GRÁFICO 83

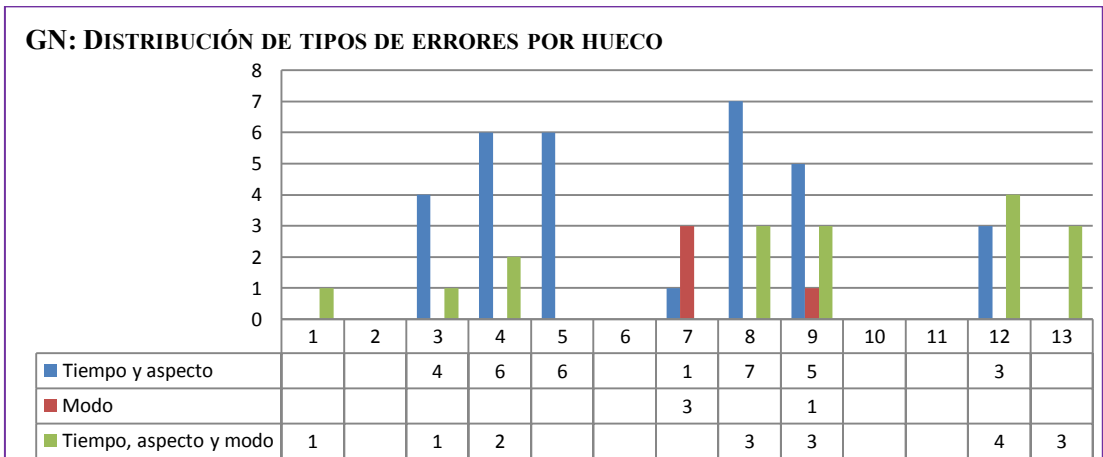


GRÁFICO 84

En los tres grupos los errores que afectan solo a la selección del modo suponen un menor porcentaje que el resto, lo que apunta hacia la hipótesis de que son las referencias temporales las que constituyen un obstáculo para la selección de la forma verbal. Dadas las características de los textos utilizados en esta actividad (el primero narra hechos pasados y el segundo presenta una retrospectiva desde el presente) los problemas relacionados con los valores y usos de los tiempos de pasado, tanto de indicativo como de subjuntivo, serán los que concentren el número más alto de errores.

Si atendemos a la relación entre estas tres clases de errores y el tipo de oración al que pertenece la forma verbal, los datos muestran que en los dos grupos de hablantes no nativos se produce un mayor índice de error por selección inadecuada del tiempo y aspecto en las concesivas, mientras que en las condicionales el mayor porcentaje afecta al tiempo, aspecto y modo. En el GN, en los dos tipos de oraciones los errores más numerosos son los relacionados con la selección del tiempo y del aspecto. En las siguientes tablas se presentan los datos de los tres grupos (se han destacado en rojo los índices de error más elevados de cada grupo).

GS									
	TIEMPO Y ASPECTO			MODO			TIEMPO, ASPECTO Y MODO		
	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción total	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción total	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción total
Concesivas	74	43,79	13,24	19	11,24	3,40	14	8,28	2,50
Condicionales	22	13,02	3,94	12	7,10	2,15	28	16,57	5,01
Total	96	56,80	17,17	31	18,34	5,55	42	24,85	7,51

TABLA 9

GNN									
	TIEMPO Y ASPECTO			MODO			TIEMPO, ASPECTO Y MODO		
	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción total	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción total	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción total
Concesivas	41	28,87	15,77	15	10,56	5,77	16	11,27	6,15
Condicionales	22	15,49	8,46	10	7,04	3,85	38	26,76	14,62
Total	63	44,37	24,23	25	17,61	9,62	54	38,03	20,77

TABLA 10

GN									
	TIEMPO Y ASPECTO			MODO			TIEMPO, ASPECTO Y MODO		
	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción total	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción total	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción total
Concesivas	20	37,74	7,69	3	5,66	1,15	11	20,75	4,23
Condicionales	12	22,64	4,62	1	1,89	0,38	6	11,32	2,31
Total	32	60,38	12,31	4	7,55	1,54	17	32,08	6,54

TABLA 11

4.4.2. Errores de selección del tiempo y del aspecto

En este grupo se han incluido los errores que afectan al uso de los tiempos verbales de cada modo¹⁸⁹, es decir, formas verbales que reflejan una adecuada selección del modo verbal requerido en cada caso, pero que pertenecen a un tiempo verbal inadecuado.

Las formas usadas por los aprendientes, que se recogen en las tablas 12, 13 y 14, reflejan las siguientes confusiones:

- Confusión presente-pasado-futuro
- Confusión condicional simple-condicional compuesto
- Confusión de pasados:
 - Confusión pretérito imperfecto-pretérito indefinido¹⁹⁰ de indicativo.
 - Confusión pretérito indefinido- pretérito pluscuamperfecto de indicativo.
 - Confusión pretérito imperfecto- pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo¹⁹¹.

¹⁸⁹ Como se explicará en 4.4.3, por su valor operativo para nuestro trabajo, se ha usado la clasificación cuatripartita de los modos verbales que distingue indicativo, subjuntivo, potencial (condicionado o virtual) e imperativo.

¹⁹⁰ Usaremos la terminología tradicional, *pretérito indefinido*, para el paradigma *canté, fui, estuve*.

¹⁹¹ Aunque el pretérito imperfecto de subjuntivo no se puede considerar estrictamente un tiempo de pasado ya que su significado temporal puede ser presente, pasado o futuro respecto del momento de anclaje, dadas las características de nuestros textos y el tipo de errores que se han cometido, creemos que la confusión entre estos dos tiempos, insistimos, en nuestro corpus, se debe a una confusión entre los valores temporales de pasado de uno y otro.

GS				
HUECO	FORMAS CORRECTAS ¹⁹²		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	ocurrió ocurriera	39 ⁽¹⁾	había ocurrido ocurría	3 1
2	hiciéramos hiciésemos hagamos	33 ⁽²⁾ 9	hubiéramos hecho ⁽³⁾	1
3	optó	30	optaba ⁽⁴⁾ había optado optaba-opta	4 1 1
4	era	23	fue	17
5	habría sido hubiera sido hubiese sido era	5 3 18	sería fuera había sido fue	2 5 1 9
6	hubiera visto hubiese visto	38	viera	1
7	iba	36		0
8	habría tenido hubiera tenido hubiese tenido	19 6	tendría ⁽⁵⁾ tuviera	4 1
9	habría sido hubiera sido hubiese sido	14 4	sería	13
10	hubiera salido hubiese salido saliera saliese	17 13	salga	2
11	viaja viaje	39 2	viajaba está viajando	1 1
12	tuviera tuviese	23		0
13	es fue ha sido sería	10 1	era había sido	27 1
Total	Aciertos	382	Errores	96

TABLA 12

⁽¹⁾ Incluye un caso con error ortográfico por omisión de tilde: *ocurrio*.

⁽²⁾ Incluye 23 errores ortográficos por omisión de tilde: *hicieramos*.

⁽³⁾ Incluye un error ortográfico por omisión de tilde: *hubieramos hecho*.

⁽⁴⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *óptaba*.

⁽⁵⁾ Incluye un error ortográfico por omisión de tilde: *tendria*.

¹⁹² En cuanto los errores ortográficos, recordemos que se han clasificado teniendo en cuenta si la forma verbal en la que aparecen ha sido seleccionada correctamente o no. Es decir, las formas verbales esparadas que contienen errores ortográficos se han considerado aciertos y la no esperadas errores, de ahí que en las tablas se especifique cuántas de las formas correctas o incorrectas contienen además errores ortográficos.

GNN				
HUECO	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	ocurrió	16	ocurría	1
	ocurriera	1	había ocurrido	1
2	hiciéramos	3		1
	hiciésemos			
	hagamos	13		
3	optó	6	opta	3
			optaba	1
4	era	12	fue	4
5	habría sido		sería	2
	hubiera sido		fuera	2
	hubiese sido			
	era	13	fue	3
6	hubiera visto	4	viera	3
	hubiese visto		vería	1
7	iba	13	va	1
8	habría tenido		tendría	4
	hubiera tenido		tuviera	2
	hubiese tenido			
9	habría sido		sería	5
	hubiera sido		fuera	1
	hubiese sido		sea	1
10	hubiera salido	3	salga	5
	hubiese salido			
	saliera			
	saliese			
11	viaja	10	viajaba	5
	viaje	5	viajara	1
12	tuviera	1	tenga	2
	tuviese			
13	es		era	14
	fue	3	será	1
	ha sido			
	sería			
Total	Aciertos	103	Errores	63

TABLA 13

	GN			
HUECO	FORMAS CORRECTAS		FORMA ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	ocurrió ocurriera	18 1		
2	hiciéramos hiciésemos hagamos	10 6 4		
3	optó	14	opta ha optado optaba	2 1 1
4	era	12	fue	6
5	habría sido hubiera sido hubiese sido era	3 1 9	sería fuera fuese fue	1 3 1 1
6	hubiera visto hubiese visto	12 8		
7	iba	16	va	1
8	habría tenido hubiera tenido hubiese tenido	7 2 1	tendría	7
9	habría sido hubiera sido hubiese sido	5 3 3	sería	5
10	hubiera salido hubiese salido saliera saliese	6 5 4 4		
11	viaja viaje	16 4		
12	tuviera tuviese	8 5	hubiese tenido	3
13	es fue ha sido sería	15 1 1		
Total	Aciertos	204	Errores	32

TABLA 14

4.4.2.a. Confusión presente-pasado-futuro

Se incluyen en este apartado los casos en los que se ha usado inadecuadamente un tiempo de pasado en lugar de un presente y viceversa y el único caso de uso de una forma de futuro.

Debido a que los textos están claramente relacionados con el pasado, la previsión de errores de este tipo era muy escasa. Por otro lado, los casos en los que han surgido cierto número de formas de presente, en lugar de pasado, son los huecos (2) y (13), que, como hemos explicado en VII.2, son aceptables teniendo en cuenta el contexto y la actuación del GN.

En el GS, las confusiones entre presentes y pasados suman solo 3 errores¹⁹³, es decir, un número muy poco significativo en relación con la producción total de la actividad (0,53%). En dos de ellos los alumnos han utilizado el presente de subjuntivo en lugar del pluscuamperfecto, en el hueco (10); en el otro se ha usado el imperfecto de indicativo en lugar del presente, en el hueco (11).

El uso del presente en lugar del pluscuamperfecto puede deberse simplemente a una falta de atención a la forma, ya que tanto el contexto como la estructura de la oración condicional en la que se encuentra, con el verbo en condicional compuesto, apuntan explícitamente al pasado. La tendencia a utilizar el presente como forma no marcada puede haber influido en la elección de este tiempo.

El único caso de imperfecto por presente de indicativo puede deberse a que el alumno se haya dejado arrastrar por el uso mayoritario de los tiempos de pasado en toda la actividad, ya que, considerando que es un caso aislado, es poco probable que un estudiante de niveles avanzados pueda confundir los valores del presente con los del imperfecto de indicativo.

Hay un error más que refleja una dificultad en el uso del presente, superada ya de forma general en los niveles de dominio de estos aprendientes: un estudiante ha utilizado la construcción «*estar* + gerundio», en lugar del presente en el espacio (11). Evidentemente no se trata de una confusión entre los valores y usos del presente

¹⁹³ Hay también un caso en el que el estudiante ha propuesto dos opciones (*optaba-opta*), una de pasado y otra de presente. Es difícil interpretar si se trata de un error de uso de los tiempos de pasado (*optó* es la forma correcta) o de presente-pasado. Se ha computado como error de selección del tiempo verbal, pero no se ha incluido en ninguno de los grupos según el tipo de confusión que manifiestan los errores.

y los de los pasados, sino entre los del presente y los de esa construcción. Dos cuestiones pueden haber provocado este error: por un lado, la interferencia del inglés y la frecuencia de uso en esta lengua del llamado presente continuo; por otro, la interferencia del serbio y su uso del presente de los verbos imperfectivos. El presente de estos verbos es el usado generalmente tanto para hablar de acciones que suceden, o están sucediendo en el momento de la enunciación, como para referirse a acciones habituales o frecuentes en el presente; por tanto, puede haber ocurrido que puesto que en algunos casos este presente puede traducirse con la construcción de «*estar* + gerundio», el alumno haya generalizado el uso de esta forma a todos los presentes imperfectivos.

En el GNN, hay 12 casos de presente por pasado (huecos 3, 7, 9 y 12), 6 de pasado por presente (hueco 11) y 1 de futuro por presente o pasado (hueco 13). Estos 19 casos suman el 12,10% del total de errores y el 7,30% de la producción de la actividad. Dada la incidencia de este tipo de errores, no supone una dificultad general para estos aprendientes, sin embargo, sí que demuestra un menor control que el grupo GS de las formas verbales en estas estructuras.

Merece la pena llamar la atención sobre el hecho de que 8 de los tiempos presentes que se han usado en lugar de pasados aparecen en huecos que requieren o el pretérito imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, lo cual puede indicar no que confundan sus valores, sino que no conocen adecuadamente el uso de estas formas de subjuntivo (el GNN apenas ha producido formas del pluscuamperfecto de subjuntivo ni en esta actividad y en la Actividad 3), y han optado, por defecto, por el presente.

El uso de las formas *viajaba* y *viajara* en el hueco (11) en lugar de las formas de presente puede ser consecuencia del hecho de que la mayoría de los verbos de la actividad estén anclados en el pasado y también en la oración hay una referencia al pasado (*vivió*), aunque hay otras al presente.

En el GN solo se dan 2 casos de presente por pretérito indefinido en (3) y 1 por imperfecto en (7), que podrían explicarse acudiendo a la falta de atención al contexto o al descuido.

4.4.2.b. Confusión condicional simple-condicional compuesto

En el GS hay 19 casos en los que se ha usado el condicional simple en lugar del compuesto (11,24% de los errores de selección de la tiempo verbal; 3,39% sobre la producción de la actividad), todos ellos en ítems en los que el condicional compuesto alterna con el pluscuamperfecto de subjuntivo.

La transferencia de la lengua materna explica, en parte, la generalización del uso del condicional simple. En serbio, a pesar de la existencia de dos condicionales, con valores temporales equivalentes a los condicionales españoles, en la lengua estándar solo se emplea uno, el correspondiente al condicional simple (*potencijal I*), mientras que el otro, equivalente al compuesto (*potencijal II*), ha quedado relegado a la lengua literaria. La mayoría de los hablantes de serbio normalmente no utilizan el condicional II (*potencijal II*) y cuando se les presentan dos oraciones idénticas, irreales en el pasado, una con el verbo de la oración principal en *potencijal I* y otra con *potencijal II*, no perciben diferencias significativas, aunque sí advierten que la del *potencijal II* tiene una referencia más perceptible al pasado.

Es importante destacar que la generalización del uso del condicional simple es más frecuente en oraciones que no se corresponden con los modelos presentados normalmente durante la instrucción o en aquellas en las que el orden o la longitud de la oración separa considerablemente el verbo de la oración principal y el de la subordinada, de manera que se facilita la pérdida de la concordancia de tiempos. El caso de la oración en la que se encuentran los huecos (8) y (9) es una muestra de ello. Mientras que en (8) (*el comandante habría tenido que hacer una maniobra...*), contigua a la prótasis (*De haber podido alertar a los astronautas*), se producen solo 4 condicionales simples, en (9) (*y después habría sido necesario intentar un amerizaje...*), coordinada con la apódosis, pero más distanciada de la prótasis, se producen 13.

Los 12 errores del GNN por uso del condicional simple en lugar del condicional compuesto suponen mayor un porcentaje de error sobre el total de la producción de la actividad (4,61%) que en el GS (3,39%). El hecho de que en los tres huecos, (5), (8) y (9), en los que el condicional compuesto es una de las formas correctas, el GNN no haya producido ni una sola de estas formas apunta más a un conocimiento deficiente de los valores y usos de la misma que a la confusión con los

valores del condicional simple. Asimismo, hay que vincular estos errores con el limitado uso de los tiempos compuestos por parte de este grupo.

Por otro lado, en relación con el número de errores de selección del tiempo verbal de cada grupo, el porcentaje del GNN es menor (8,45%) que el del GS (11,24%), lo cual apoyaría la hipótesis de la transferencia negativa del serbio en el GS.

La actuación del GN, con 13 casos de condicional simple por condicional compuesto, que suponen el 24% de los errores en la selección de formas verbales de esta actividad, es decir, el porcentaje más alto de los tres grupos, sugiere otras causas del error para este grupo. La interpretación contrafactual de la oración en la que se ha producido la mayoría de los errores, huecos (8) y (9), está inducida de forma manifiesta por el contexto previo y por la estructura oracional, iniciada con *De haber podido alertar a los astronautas*, y requiere necesariamente un condicional compuesto o un pluscuamperfecto de subjuntivo. En primer lugar, pueden explicarse estos errores la falta de atención al significado y al contexto y, en general, la falta de reflexión sobre el texto. En segundo lugar, teniendo en cuenta los datos obtenidos de la Actividad 3¹⁹⁴, parece que la alternancia del infinitivo compuesto y del infinitivo simple en contextos claramente retrospectivos (NGLE, 2009: 1977-1978) parece haber favorecido la neutralización de sus valores, lo que habría influido en la tendencia a la formación de un periodo potencial, con un condicional simple, en lugar de uno irreal, con condicional compuesto.

No creemos que esta neutralización de los valores de los dos infinitivos afecte a los aprendientes de los grupos de hablantes no nativos, especialmente al GS con una fuerte instrucción formal, según la cual el uso del infinitivo compuesto en este tipo de oraciones aparece siempre ligado al pasado, al significado contrafactual del periodo y, por tanto, al uso del condicional compuesto (o del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo).

¹⁹⁴ En un ítem en el que la forma esperada es un infinitivo compuesto, el GN ha producido 8 infinitivos simples y 9 compuestos.

4.4.2.c. Confusión de pasados

La dificultad para usar adecuadamente los tiempos de pasado, especialmente los de indicativo ya que los aprendientes los utilizan con mayor frecuencia, se manifiesta desde los primeros estadios de aprendizaje y se mantiene a lo largo de todo el proceso.

En los datos obtenidos de nuestro corpus se puede observar que, por lo que al indicativo se refiere, los tiempos más usados son el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido y que los estudiantes tienden a neutralizar la oposición entre estos dos tiempos. Aunque, dadas las características de los textos de esta actividad (solo contienen un ítem en el que se podría esperar el pretérito perfecto, el (13), y en él solo un estudiante lo ha usado) no podemos extraer conclusiones significativas sobre el uso de este tiempo, podemos afirmar que es el tiempo menos usado por los alumnos (en toda la producción de esta actividad solo aparece una vez). La ausencia del pretérito perfecto en la producción de los aprendientes puede deberse tanto a un adecuado conocimiento de sus valores y usos, que les haya ayudado a detectar que en la mayoría de los ítems no era la forma apropiada, como a una estrategia de evitación, que manifestaría inseguridad en su empleo por desconocimiento de sus valores, dos explicaciones contrarias para el mismo hecho, puesto que la causa última depende de cada aprendiente.

En el uso de los tiempos de subjuntivo, también se da la tendencia a neutralizar la oposición entre el imperfecto y el pluscuamperfecto, con una mayor frecuencia de uso del imperfecto. En la valoración de los datos sobre estos tiempos, no debe olvidarse que los estudiantes se encuentran ante actividades que les fuerzan a producir formas de subjuntivo y que en actividades de producción libre, ya sea oral o escrita, el índice de error en el uso de estos tiempos verbales sería menor, porque su aparición también sería menor.

En el **GS**, el total de errores que afectan al uso de tiempos de pasado, incluidos los de subjuntivo, es de **72**, lo que representa el **75,78%** de los errores de selección del tiempo y aspecto y el **12,88%** del total de la producción de la actividad. Los **32** errores del **GNN** suponen un porcentaje significativamente menor (**50,79%**) sobre los errores de selección de tiempo y aspecto de este grupo, pero muy similar en cuanto al total de la producción de esta actividad (**12,30%**). El **GN**, con **16** errores,

sitúa el porcentaje de estos casos en el **50%** en relación con el total de errores de tiempo y aspecto y representan solo un **5%** de la producción total.

Considerando el cómputo global de la producción de los dos grupos de hablantes no nativos, en el que el GNN contaba con un total de 60,38% de producciones incorrectas y el GS con casi la mitad, un 31,66%, la superación por parte del GS del índice de errores del GNN debidos al uso de tiempos de pasado subraya la especial dificultad que presenta esta cuestión para los hablantes de serbio.

Conviene recordar que aunque el serbio dispone de varios tiempos de pasado, en la lengua estándar se usa de forma generalizada uno, el llamando perfecto (*perfekat*). Los valores temporales de este tiempo vienen dados en cada caso por el contexto, por los marcadores temporales y aspectuales, por el aspecto verbal (marcado morfológicamente), etc., ya que este tiempo verbal carece de información sobre las relaciones de anterioridad, posterioridad o simultaneidad del evento denotado y solo nos informa de que sucede en un momento del pasado. Así, las dificultades para el aprendizaje y uso de los tiempos de pasado residen en que están familiarizados con una forma de pasado escasa en referencias temporales y rica en información aspectual no del todo útil para el español.

4.4.2.c.1. Confusión pretérito imperfecto-pretérito indefinido de indicativo

Los errores del GS que reflejan confusión entre los valores y usos del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido suman 58, lo que supone el 60,41% de los errores que afectan a los valores temporales y aspectuales, un 34,31% de los errores que afectan a la selección del tiempo y un 10,37% de la producción total de la actividad. Además dentro de los errores por confusión de los tiempos de pasado representan un 80,55% y en cuanto al uso de los tiempos de pasado de indicativo un 90,62%. En la siguiente tabla se recoge el número de errores de este tipo en cada grupo y los porcentajes que constituyen.

CONFUSIÓN PRETÉRITO IMPERFECTO-PRETÉRITO INDEFINIDO						
	Errores	% sobre los errores de selección de tiempos de pasado de indicativo	% sobre los errores de selección de tiempos de pasado	% sobre los errores de tiempo y aspecto	% sobre los errores de selección de los tiempos verbales	% sobre la producción total de la actividad
GS	58	90,62%	80,55%	60,41%	34,31%	10,37%
GNN	23	95,83%	71,87%	36,50%	16,19%	8,84%
GN	8	88,88%	50%	25,50%	15,09%	3,07%

TABLA 15

La comparación de los distintos porcentajes de la producción de los tres grupos evidencia que la oposición de estos dos tiempos verbales es, sin duda, uno de los grandes problemas para los aprendientes de ELE. Y, de nuevo, si recordamos que en la actuación global de la actividad el porcentaje de error del GNN doblaba casi al del GS, el hecho de que en estos errores este último supere al primero en casi todos los casos indica que esta confusión ha provocado un importantísimo número de errores.

Además de cuestiones concretas derivadas de las particularidades de los textos de esta actividad, la explicación de esta alta incidencia en el GS de estos errores tiene que ver con dos factores: la oposición imperfecto-indefinido en español y la transferencia negativa del serbio. En primer lugar, a pesar de que la distinción establecida en español entre estos dos tiempos es muy compleja, en muchas ocasiones cuando se presenta al estudiante de ELE, se simplifica en exceso y se usan ejemplos escasamente contextualizados para ilustrar cada uno de los valores de estos tiempos, de manera que en una conversación o ante una narración completa con acciones situadas en distintos momentos del pasado e interrelacionadas, el estudiante no es capaz de seleccionar adecuadamente el tiempo verbal. En segundo lugar, teniendo en cuenta que en su lengua materna se utiliza un tiempo de pasado, los alumnos tienen muchas dificultades para entender los valores de cada tiempo y, además, en muchos casos no advierten la relevancia de las diferencias. El hecho de que el mayor índice de error se produzca entre el imperfecto y el indefinido podría resultar paradójico si recordamos que uno de los rasgos que definen la oposición entre estos dos tiempos es su diferente naturaleza aspectual y que es precisamente la

categoría del aspecto la más marcada para los hablantes de serbio. Sin embargo, como veremos, se cometen más errores con verbos cuyos equivalentes en serbio son biaspectuales, es decir, se sirven de la misma forma para expresar aspectos diferentes, tienen escasa carga semántica y con aspecto léxico no delimitado¹⁹⁵.

En la actividad tenemos tres ítems en los que la forma verbal esperada es un indefinido: (1), (3) y (13)¹⁹⁶; y otros tres en los que se espera un imperfecto: (4), (5)¹⁹⁷ y (7). En el GS, el número de errores en los que se ha seleccionado el imperfecto en lugar del indefinido es de 32 y el de casos contrarios es de 26. Considerando el total de los verbos usados en estos huecos, los casos de uso del imperfecto por el indefinido representan el 24,80% de la producción total de estos huecos, mientras que aquellos en los que se usa un indefinido en lugar de un imperfecto suponen un porcentaje algo menor, el 20,15%. En el GNN los casos de imperfecto por indefinido son 16 (26,66%) y los de indefinido por imperfecto son 7 (11,66%). La percepción por parte de los aprendientes de ELE del pretérito imperfecto como pasado no marcado podría dar lugar a una generalización del uso de este que explicaría su mayor frecuencia de aparición.

La distribución de los errores según los huecos muestra que la confusión de estos tiempos no afecta a todos los verbos de la misma manera. En (1)¹⁹⁸ solo se da 1 caso utilización del imperfecto en cada uno de estos dos grupos, y en (3) 5 en el GS y 1 en el GNN. Sin embargo, en (13) hay 27 en el GS y 14 en el GNN y en (4) son 17 los casos de indefinido en lugar de imperfecto en el GS y 4 en el GNN. Es decir, en el GS solo (4) y (13) concentran el 75% de este tipo de error (44 casos) y en el GNN el 78,26% (18 errores).

En estos dos espacios en los que se concentran los errores de ambos grupos el verbo implicado es *ser*. Si observamos las oraciones en las que se encuentran estas formas verbales, veremos que en ambas el tiempo del verbo de la oración principal es el mismo que el esperado en los huecos de la subordinada, lo cual debería favorecer

¹⁹⁵ Sobre el aspecto léxico véase Z. Vendler (1967), E. de Miguel (1992, 1999), I. Bosque y J. Gutiérrez-Rexach, 2009: 296-313) y *NGLE* (2009: 1602-1708).

¹⁹⁶ En el hueco (13), como ya se ha señalado, son aceptables también otras formas verbales de pasado (*fue* y *ha sido*), pero no el pretérito imperfecto (*era*).

¹⁹⁷ En el hueco (5), como ya se ha señalado, son aceptables también otras formas verbales (*habría sido*, *hubiera sido*, *hubiese sido*), pero no el pretérito indefinido (*fue*).

¹⁹⁸ Uno de ellos ha escrito dos formas verbales, ambas erróneas: *optaba/opta*.

la elección del tiempo adecuado. No obstante, el alto índice de error indica que no se han dejado llevar por el tiempo de la apódosis.

La escasa carga semántica de los verbos copulativos y, más exactamente, el aspecto léxico de *ser*¹⁹⁹, verbo de estado²⁰⁰ (no eventivo), explicaría el mayor número de errores con estos verbos, de forma especial aquellos que consisten en la utilización del imperfecto en lugar del indefinido, ya que el alumno podría haberse dejado arrastrar por ese carácter estativo y haberlo percibido imperfectivo.

Para el caso contrario, el uso de indefinido por imperfecto, no sería adecuado alegar la influencia del aspecto morfológico serbio, dado que el tiempo seleccionado es perfectivo en español. Es necesario mencionar que en el hueco (4) el GN también ha cometido 6 errores, un número significativo, lo que puede indicar que el contexto textual quizá no haya resultado suficientemente informativo. En esta oración, el uso erróneo del indefinido podría estar inducido por la presencia del marcador temporal (*en los primeros segundos*) ya que se refiere a un espacio de tiempo limitado asociado por los estudiantes al indefinido.

Esta hipótesis se confirma al observar los resultados en los huecos en los que el verbo es eventivo y de aspecto léxico claramente delimitado, es decir, télico. En (1), además del aspecto léxico de *ocurrir*, el inequívoco contexto (*en dos ocasiones hubo... el orbitador quedó... se estuvo cerca...*) conduce directamente a la selección del indefinido (solo hay 1 error en el GS y en el GNN, y ninguno en el GN). En (3) el contexto es menos preciso, lo que explicaría la aparición de algunos errores (4 en el GS, 1 en el GNN y 1 en el GN); no obstante, la gran mayoría de los alumnos ha seleccionado el tiempo adecuado, en lo que debe de haber influido la naturaleza télica de *optar*. Por el contrario, en (7), donde la forma correcta es *iba*, no se ha dado ningún caso de indefinido, pues la perífrasis prospectiva («*ir a* + infinitivo») y la construcción concesiva introducida por un gerundio (*sabiendo que*) deben de haber provocado el rechazo del indefinido para este caso.

¹⁹⁹ Recordemos que el verbo *biti* ‘ser/estar’ en serbio es biaspectual.

²⁰⁰ Z. Vendler (1967) distingue cuatro tipos de eventos (estados, actividades, logros y realizaciones) en los que participan también cuatro tipos de verbos diferentes: de estado, de actividad, de logro y de realización. Estos tipos de eventos se distinguen por la combinación de los rasgos positivos o negativos de tres propiedades: duración, delimitación y dinamicidad. Esta clasificación cuatripartita está bastante extendida y también se recoge en *NGLE* (2009) de la RAE.

En resumen, el carácter estativo del verbo *ser* obstaculiza la comprensión del desarrollo interno de lo denotado y favorece la confusión entre estos tiempos (también en los hablantes nativos) y, junto con el carácter biaspectual del verbo *biti* en la lengua materna de los estudiantes del GS, constituye un serio obstáculo para la distinción entre estos tiempos en español.

4.4.2.c.2. Confusión pretérito pluscuamperfecto-pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto-pretérito imperfecto de indicativo

En el GS en cinco ocasiones se ha utilizado un pretérito pluscuamperfecto en lugar de un indefinido y en una en lugar del imperfecto. Estos 6 errores suponen el 8,33% de los de elección de tiempos de pasado y apenas el 1% de la producción total. En el GNN solo hay un error de uso de pluscuamperfecto por indefinido y en el GN, ninguno.

En el caso del GS la confusión entre el pluscuamperfecto y el indefinido puede explicarse en parte por el carácter perfectivo de ambos tiempos verbales y, en parte, por la dificultad general que supone el uso de todos los tiempos de pasado, sobre todo cuando se trata de una serie de eventos relacionados entre sí. Además, las gramáticas y los materiales utilizados para explicar los valores y usos del pluscuamperfecto también pueden haber inducido al error, ya que durante la instrucción en los ejemplos que se suelen usar para ilustrar el uso y los valores de este tiempo, relacionado con otro tiempo de pasado, el otro pasado que aparece es en la mayoría de las ocasiones el indefinido y es. Es decir, es posible que esta confusión esté asociada al hecho de que los aprendientes estén familiarizados con la aparición estos dos tiempos en la misma oración, referidos al mismo ámbito del pasado y, puesto que para los serbohablantes la relación de anterioridad no es relevante, puedan considerarlos intercambiables en algunos contextos .

Aunque el único caso de pluscuamperfecto por imperfecto no sea significativo, dada su escasa incidencia, sí que resulta interesante observar que ocurre también con el verbo *ser*, en el ítem (5).

Aunque, a la vista de nuestros datos, el pluscuamperfecto no parece representar una dificultad seria para el GS, ni interferir significativamente en el uso

de otros pasados, sería interesante comprobar qué ocurriría en oraciones en las que el tiempo esperado fuera este y cómo se usaría durante la producción libre.

En cuanto al GNN, es posible que precisamente el hecho de que en el texto no haya ningún hueco en el que se requiera el pluscuamperfecto sea lo que explique la aparente no confusión de este con otros tiempos. En otras palabras, dada la baja producción general de tiempos compuestos de este grupo, creemos que estos aprendientes evitan, por inseguridad, falta de dominio, etc., su uso lo que, obviamente, no implica que no sean problemáticos para ellos.

4.4.2.c.3. Confusión pretérito imperfecto-pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo

Como se acaba de mencionar, el GNN muestra un escaso uso de los tiempos compuestos en general. En particular, la exigua producción de formas de pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo de este grupo nos lleva a conjeturar sobre un limitado dominio de esta forma verbal y, en consecuencia, de las estructuras de las que puede formar parte. Este tiempo es una de las formas correctas en cinco huecos, sin embargo, estos aprendientes solo lo han producido correctamente en 7 casos, lo que supone solo un 7% de la producción total de estos ítems, frente a los 64 aciertos²⁰¹ del GS (un 29,75% de la producción de estos espacios).

Teniendo en cuenta que tanto este tiempo verbal como los periodos irreales de las oraciones condicionales y concesivas (con pluscuamperfecto de subjuntivo y condicional compuesto) se recogen en el inventario del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia* en el nivel B2 debemos deducir que la mayoría de estos aprendientes del GNN no ha alcanzado en este aspecto dicho nivel.

En cuanto a los errores por confusión de estos dos tiempos de pasado del subjuntivo, el GS ha cometido 8 errores (7 de uso de imperfecto por pluscuamperfecto y 1 de pluscuamperfecto por imperfecto), el GNN también 8 (todos de imperfecto por pluscuamperfecto) y el GN 7 (también todos de imperfecto por pluscuamperfecto), que suponen los porcentajes que figuran en la tabla 16:

²⁰¹ Además en el GS también hay un error por uso del pluscuamperfecto de subjuntivo en lugar del imperfecto en el hueco (2).

CONFUSIÓN PRETÉRITO IMPERFECTO-PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO DE SUBJUNTIVO					
	Errores	% sobre los errores de selección de tiempos de pasado de subjuntivo	% sobre los errores de tiempo y aspecto	% sobre los errores de selección de los tiempos verbales	% sobre la producción total de la actividad
GS	8	11,11	8,33	4,73	1,43
GNN	8	25	12,69	5,63	3,07
GN	7	43,75	21,87	13,20	2,69

TABLA 16

Esta generalización del uso del imperfecto de subjuntivo tiene que ver en todos los grupos con la amplia gama de valores temporales de este tiempo y con su mayor frecuencia de uso con respecto al resto de los tiempos de subjuntivo. Es especialmente interesante la actuación del GN, con una clara tendencia al imperfecto, incluso en periodos irreales de interpretación contrafactual evidente, como es el caso de la oración de (5), donde se han cometido 4 errores, y de (10) donde los 9 casos de imperfecto (el 45% del hueco) en lugar de pluscuamperfecto nos han llevado a considerar esta forma como aceptable (véase VII.2).

Recordemos que el aspecto léxico del verbo puede influir en la interpretación del periodo condicional (véase V.1.2.4) ya que si las situaciones no están delimitadas (estados o actividades) se superponen total o parcialmente, como por ejemplo en *Si es de buena calidad, dura* o en *Si viaja, lo acompaño*; sin embargo, si uno de los verbos designa un evento delimitado o télico (realizaciones y logros), el verbo de la prótasis se refiere siempre a un hecho anterior al expresado en la apódosis, como en *Si se encuentran, salen a caminar*, donde necesariamente el encuentro precede al evento de salir a caminar (NGLE, 2009: 3579). Teniendo esto presente, puesto que la naturaleza télica del verbo de la prótasis, *salir*, ya implica que el evento al que se refiere es anterior al de la apódosis, es posible que los hablantes hayan estimado redundante el uso del pluscuamperfecto.

Además, en el texto esta oración condicional va seguida de una oración causal y una coordinada que contienen un verbo en imperfecto de indicativo y el otro en condicional simple, que podrían haber facilitado el uso del imperfecto de subjuntivo.

En los aprendientes de ELE, esta confusión también está relacionada con la dificultad general en el uso de los tiempos de pasado.

En el GS, la transferencia del serbio, que para las oraciones tanto condicionales como concesivas irreales de pasado utiliza el perfecto, es decir, el tiempo de pasado no marcado, también está presente en estos errores ya que puede propiciar el uso del tiempo de subjuntivo menos marcado, el imperfecto²⁰².

Por otro lado, lo mismo que sucedía con la generalización del condicional simple, ocurre con la del imperfecto de subjuntivo: la confusión es mucho más frecuente en oraciones que no responden a las estructuras modélicas utilizadas comúnmente en la descripción de las oraciones subordinadas o en oraciones que por su longitud obstaculizan la identificación de esos modelos y favorecen la pérdida de concordancia verbal. La oración en la que se encuentra el hueco (6) refleja la estructura típica de los periodos condicionales irreales («*si* + pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional compuesto / pluscuamperfecto de subjuntivo»); pues bien, en el GS solo hay un caso de uso del imperfecto de subjuntivo, es decir, que la gran mayoría de los estudiantes ha reconocido el tipo de oración, gracias al nexo y a la forma verbal de la apódosis, y ha seleccionado correctamente el tiempo verbal. Por el contrario, donde la estructura oracional es muy compleja (véase VII.4.4.2.b) los errores aumentan.

Un caso en el que estructura ha favorecido producciones no esperadas es el de la oración en la que se encuentra el ítem (5), donde son muy pocos los informantes que han elegido la forma que aparece en el texto original, el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (3 en el GS y 1 en el GN). Esto indica que la interpretación ofrece dificultades también para los nativos que, por otro lado, han seleccionado una forma de indicativo en 10 casos (9 *era* y 1 *fue*). Recordemos la oración:

Por desgracia, nadie estaba mirando la correspondiente pantalla de televisión, aunque hubiera sido (5) demasiado tarde para lograr salir bien de aquella situación.

En primer lugar, el verbo implicado es *ser*, cuyo aspecto léxico, como hemos comentado, supone también una traba para la selección de los tiempos verbales. En

²⁰² Sobre los esquemas oracionales del serbio véase V.2.2 y V.2.3

segundo lugar, la oración que precede a *aunque* «parece» la apódosis de la concesiva y su verbo está en imperfecto de indicativo y la que sucede a *aunque* «parece» la prótasis; por tanto, si el verbo de la principal está en indicativo parece lógico presumir que el de la subordinada también esté en indicativo. Sin embargo, esto no responde al auténtico esquema oracional, hay una «trampa» en esta oración, ya que la oración que precede a *aunque* no forma parte de la estructura concesiva y la prótasis de esta está elidida, lo que significa que la forma verbal del hueco (5) es la de la apódosis. Una versión completa de esta oración podría ser:

Por desgracia, nadie estaba mirando la correspondiente pantalla de televisión, aunque [alguien hubiera estado mirando la pantalla] hubiera/habría sido demasiado tarde para lograr salir bien de aquella situación.

Una mayor reflexión sobre el significado del texto quizá podría haber evitado algunos errores en este caso, ya que la estructura gramatical es aquí un gran impedimento.

Por último, aunque no afecta al análisis de errores dado que ambas formas alternan, hay que mencionar que solo en el GN han aparecido las formas de los paradigmas de conjugación en *-se*, en los grupos de aprendientes de ELE solo se han usado las formas en *-ra*.

4.4.3. Errores de selección del modo

En este punto se recogen los errores que afectan exclusivamente a la selección del modo verbal, es decir, aquellas formas verbales cuyos valores temporales y aspectuales son adecuados pero los modales no.

Para la identificación y clasificación de estos errores se ha utilizado, por su valor operativo para nuestro trabajo, la clasificación cuatripartita de los modos verbales que distingue indicativo, subjuntivo, potencial (condicionado o virtual)²⁰³ e imperativo. Siguiendo este criterio, entendemos que el condicional simple y el

²⁰³ E. Alarcos (1970:106-119; 1999: 191-195) denomina a este modo *condicionado* y F. Matte Bon (1999, I: 3-5) *virtual*. Ambos autores incluyen en este modo tanto los condicionales (las formas *cantaría, habría cantado*), como los futuros (las formas *cantaré, habré cantado*). Sobre la aplicación de este modelo en la enseñanza de ELE véase J. P. Ruiz Campillo (2004) y A. Castañeda (coord.) (2014). *La Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009: 1767-1795) incluye estas cuatro formas verbales dentro del indicativo.

condicional compuesto se incluyen en ese modo potencial y se desligan tanto del indicativo como del subjuntivo. Esto nos permite discriminar los errores por confusión de uso del condicional simple y compuesto con los pretéritos imperfecto y pluscuamperfecto de indicativo y con los de subjuntivo.

Como se señaló en VII.4.4.1 los errores que afectan solo al modo verbal son los que representan un menor porcentaje en todos los grupos (véanse las tablas 9, 10 y 11 en VII.4.4.1). Estos datos parecen indicar que la selección del modo verbal no es una cuestión problemática; sin embargo, esta interpretación no sería exacta ya que no tiene en cuenta los datos de los errores que afectan al mismo tiempo a las categorías del modo y del tiempo y aspecto que se presentan más adelante (VII.4.4.4). En realidad, lo único que nos permiten afirmar es que en pocas ocasiones son los valores modales los únicos afectados por el error. En las siguientes tablas se recogen los errores de esta clase.

GS				
HUECO	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	ocurrió ocurriera	39 ⁽¹⁾		
2	hiciéramos hiciésemos hagamos	33 ⁽²⁾ 9		
3	optó	30		
4	era	23	fuera	3
5	habría sido hubiera sido hubiese sido era	5 3 18		
6	hubiera visto hubiese visto	38	había visto	3
7	iba	36	fuera iría	1 1
8	habría tenido hubiera tenido hubiese tenido	19 6		
9	habría sido hubiera sido hubiese sido	14 4		
10	hubiera salido hubiese salido saliera saliese	17 13	saldría	9
11	viaja viaje	39 2		
12	tuviera tuviese	23	tenía tendría	13 1
13	es fue ha sido sería	10 1		
Total	Aciertos	382	Errores	31

TABLA 17

⁽¹⁾ Incluye un caso con error ortográfico por omisión de tilde: *ocurrio*.

⁽²⁾ Incluye 23 errores ortográficos por omisión de tilde: *hicieramos*.

GNN				
HUECO	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	ocurrió ocurriera	16 1		
2	hiciéramos hiciésemos hagamos	3 13		
3	optó	6		
4	era	12		
5	habría sido hubiera sido hubiese sido era	13		
6	hubiera visto hubiese visto	4	había visto habría visto	3 4
7	iba	13	iría	4
8	habría tenido hubiera tenido hubiese tenido			
9	habría sido hubiera sido hubiese sido			
10	hubiera salido hubiese salido saliera saliese	3	saldría	3
11	viaja viaje	10 5		
12	tuviera tuviese	1	tenía tuviera-tendría	10 1
13	es fue ha sido sería	3		
Total	Aciertos	103	Errores	25

TABLA 18

GN				
HUECO	FORMAS CORRECTAS		FORMA ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	ocurrió ocurriera	18 1		
2	hiciéramos hiciésemos hagamos	10 6 4		
3	optó	14		
4	era	12		
5	habría sido hubiera sido hubiese sido era	3 1 9		
6	hubiera visto hubiese visto	12 8		
7	iba	16	iría	3
8	habría tenido hubiera tenido hubiese tenido	7 2 1		
9	habría sido hubiera sido hubiese sido	5 3 3	había sido	1
10	hubiera salido hubiese salido saliera saliese	6 5 4 4		
11	viaja viaje	16 4		
12	tuviera tuviese	8 5		
13	es fue ha sido sería	15 1 1		
Total	Aciertos	204	Errores	4

TABLA 19

Los 4 errores del GN son difícilmente explicables acudiendo a otras posibles interpretaciones de las oraciones, por lo que creemos que se deben a cuestiones relacionadas con la concentración de la atención en el hueco y en la forma verbal

situada inmediatamente delante y con el olvido del significado global de las oraciones y del texto.

En el GS el uso de indicativo por subjuntivo se da en 16 ocasiones, mientras que el caso contrario se da 4 veces. Además hay 1 error de potencial por subjuntivo y 10 de potencial por subjuntivo.

En el GNN hay 13 errores de uso de indicativo en lugar de subjuntivo y ninguno al revés. En cuanto a las confusiones con el potencial, se dan 7 errores de potencial por subjuntivo, 4 de potencial por indicativo y 1 que contiene una forma doble (*tuviera-tendría*).

Así pues, en ambos grupos se percibe una tendencia al uso del indicativo y del potencial en lugar del subjuntivo. Sin embargo, parece que se debe a distintos motivos. La escasa producción general de formas de subjuntivo, especialmente del pretérito pluscuamperfecto, en el GNN apunta a una competencia limitada en el uso de estos tiempos que deriva necesariamente en el empleo de otros con las que se hallan más familiarizados (las de indicativo y potencial).

En el GS, por un lado, la transferencia de la L1 (recordemos que muchos contextos de uso de subjuntivo en estas estructuras se corresponden con el uso del potencial en serbio) justifica la generalización del potencial, especialmente en las oraciones condicionales, como es el caso del hueco (10). Por otro, la dificultad para interpretar adecuadamente el tipo de información presentada favorece el uso del indicativo, como modo no marcado, en los periodos concesivos, como en (12):

Lo que pasa es que para mí era tan apasionante que lo elegí aunque tuviera (12) que pasar hambre.

Esta oración presenta ciertas dificultades debidas tanto a las diferentes perspectivas temporales, es decir, al anclaje temporal, como a las presuposiciones subyacentes. Desde el punto de vista del lector, del contexto se desprende que lo expuesto en la prótasis es un hecho confirmado (en el cotexto previo se afirma que *aún recuerda sus tiempos de penuria, cuando vivió en ínfimas pensiones madrileñas*), lo cual apuntaría al uso de indicativo. Sin embargo, en el momento en que sucedió el evento, lo expresado en la oración de *aunque* era solo una posibilidad, todavía no estaba confirmado y además no era relevante (en el momento de elegir, no se sabía si iba a tener que pasar hambre o no, pero no importaba como afirma la

oración), lo que justifica el uso del subjuntivo. Es evidente que detectar esta doble vertiente no es tarea fácil para los no nativos, especialmente para aquellos en cuya lengua nativa el sistema verbal es parco en referencias temporales y modales²⁰⁴. Formalmente, el indefinido *elegí* y la perífrasis modal («*tener que* + infinitivo») también favorecen el uso del indicativo.

Además de las particularidades de esta oración, hay otro hecho que puede haber influido en estos errores: se trata de los ejemplos que se utilizan, tanto en manuales y gramáticas, como en el aula, para la descripción de las oraciones concesivas, especialmente las introducidas por *aunque*; en muchas ocasiones están en presente, carecen de contexto o es un contexto plano en cuanto a referencias temporales o presuposiciones implicadas y su estructura refleja modelos que los alumnos tienden a generalizar.

En general, teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes de este grupo y la fuerte instrucción gramatical que han recibido durante su aprendizaje (su elevado índice de acierto en estructuras consideradas típicas, más presentes durante la enseñanza, es prueba de ello), podemos decir que, mientras que los errores, en la selección del modo, en las condiciones se deben en gran medida a la transferencia de la lengua materna, los de las concesivas reflejan una dificultad para distinguir el tipo de interpretación de la prótasis, sobre todo, con la conjunción *aunque*, más que el desconocimiento de las estructuras o la interferencia del serbio.

4.4.4. Errores de selección del tiempo, del aspecto y del modo

El porcentaje de este tipo de errores en relación con el total de la producción de esta actividad es significativamente más elevado en el GNN con un 20,77%, frente a los otros grupos en los que ronda el 7%. En las tablas 9, 10 y 11 (VII.4.4.1) puede consultarse el número de errores de cada grupo y los porcentajes que representan, mientras que en las siguientes (tablas 20, 21 y 22) se reúnen las producciones de cada grupo.

²⁰⁴ Recordemos que en serbio (véase V.2.2), por lo que se refiere a las oraciones condicionales y concesivas, las diferencias modales suelen marcarse sintácticamente mediante la interrelación entre conjunción y forma verbal. También, algunas conjunciones por sí solas son marcas modales, tal es el caso de las conjunciones concesivas *ma* y *makar*, que además imponen restricciones sobre la estructura del verbo (ya hemos mencionado que requieren un participio truncado, sin el auxiliar), y que serían las más adecuadas para traducir esta oración: *makar morao da gladujem* ‘aunque tuviera que pasar hambre’.

GS				
HUECO	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	ocurrió ocurriera	39 ⁽¹⁾		
2	hiciéramos hiciésemos hagamos	33 ⁽²⁾ 9		
3	optó	30	habría optado ⁽³⁾	1
4	era	23		
5	habría sido hubiera sido hubiese sido era	5 3 18		
6	hubiera visto hubiese visto	38	habría visto ⁽⁴⁾	1
7	iba	36	vaya habría ido	2 2
8	habría tenido hubiera tenido hubiese tenido	19 6	tuvo tenía tuvo-tenía	9 3 1
9	habría sido hubiera sido hubiese sido	14 4	era fue era-habría sido	7 5 1
10	hubiera salido hubiese salido saliera saliese	17 13	salió	1
11	viaja viaje	39 2		
12	tuviera tuviese	23	tuve tenía-tuvo ⁽⁵⁾	4 1
13	es fue ha sido sería	10 1	fuera sea	3 1
Total	Aciertos	382	Errores	42

TABLA 20

⁽¹⁾ Incluye un caso con error ortográfico por omisión de tilde: *ocurrio*.

⁽²⁾ Incluye 23 errores ortográficos por omisión de tilde: *hicieramos*.

⁽³⁾ Incluye también un error ortográfico por omisión de tilde.

⁽⁴⁾ Incluye también un error ortográfico por omisión de tilde.

⁽⁵⁾ Incluye también un error ortográfico de concordancia sujeto-verbo.

GNN				
HUECO	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	ocurrió ocurriera	16 1		
2	hiciéramos hiciésemos hagamos	3 13	hacemos hicimos hemos hecho	2 1 1
3	optó	6	hubiera optado optaría	2 2
4	era	12	fuera sea sería	2 1 1
5	habría sido hubiera sido hubiese sido era	 13		
6	hubiera visto hubiese visto	4	vería veía	1 3
7	iba	13	vaya ir	1 1
8	habría tenido hubiera tenido hubiese tenido		tuvo tenía tiene	8 5 1
9	habría sido hubiera sido hubiese sido		era fue es	8 4 1
10	hubiera salido hubiese salido saliera saliese	3	salió salía	2 1
11	viaja viaje	10 5		
12	tuviera tuviese	1	tuve	5
13	es fue ha sido sería	3	Sea	1
Total	Aciertos	103	Errores	54

TABLA 21

GN				
HUECO	FORMAS CORRECTAS		FORMA ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	ocurrió ocurriera	18 1	haya ocurrido	1
2	hiciéramos hiciésemos hagamos	10 6 4		
3	optó	14	optaría	1
4	era	12	fuera sería	1 1
5	habría sido hubiera sido hubiese sido era	3 1 9		
6	hubiera visto hubiese visto	12 8		
7	iba	16		
8	habría tenido hubiera tenido hubiese tenido	7 2 1	tuvo	3
9	habría sido hubiera sido hubiese sido	5 3 3	fue siendo	2 1
10	hubiera salido hubiese salido saliera saliese	6 5 4 4		
11	viaja viaje	16 4	tuve teniendo	3 1
12	tuviera tuviese	8 5		
13	es fue ha sido sería	15 1 1	fuese fuera	2 1
Total	Aciertos	204	Errores	17

TABLA 22

Los errores de los grupos de no nativos reflejan una evidente propensión al uso del indicativo en detrimento, fundamentalmente del subjuntivo. Por otro lado, dentro de los usos incorrectos del indicativo, hay que destacar el extenso uso del pretérito indefinido y del imperfecto y la, casi total, ausencia del resto de los tiempos.

Los casos de uso del potencial por indicativo (3 en el GS, 4 en el GNN y 2 en el GN) pueden deberse a la influencia del texto, rico en formas de subjuntivo y condicional que pueden haber conducido a los estudiantes la selección de estas formas.

También se han incluido en este grupo los casos en los que se ha seleccionado una forma verbal no personal (un infinitivo en el GNN y dos gerundios en el GN) ya que afectan de forma general a la selección de la forma verbal, a pesar de que no se trate exactamente de errores de elección de un tiempo verbal. La aparición de estos tres casos es muy poco significativa (0,27% sobre la producción total de los tres grupos) por lo que creemos que no reflejan una falta de competencia sino descuido al realizar la actividad.

Aunque no vamos a tratar de nuevo las cuestiones relativas a la errónea selección del tiempo y del modo, ya que nos hemos ocupado de ellas en los dos puntos anteriores, vamos a dedicarle cierta atención a la oración que reúne el mayor número de errores de toda la actividad, puesto que la mayoría de ellos afectan a la selección del tiempo, del aspecto y del modo (véase la distribución de los errores por huecos en los gráficos 82, 83 y 84 en VII.4.4.1).

Basándonos en el recuento de los datos en VII.4.4.1 se ha afirmado que este tipo de errores tiene una mayor incidencia en las oraciones condicionales que en las concesivas en los dos grupos de aprendientes de ELE. No obstante, quizá sea una generalización algo imprecisa si reparamos en el hecho de que, de los cinco huecos de estructuras condicionales, en algunos apenas se han producido errores y otros concentran un gran número.

Son los huecos (8) y (9) los que cuentan con un elevadísimo índice de error, lo que plantea la hipótesis de que sea esa oración concreta la que genera errores, y no la estructura condicional. Veamos la oración completa:

De haber podido alertar a los astronautas, una vez en el aire, el comandante (tener) habría tenido (8) que hacer una maniobra muy arriesgada consistente en provocar la separación del orbitador del resto del transbordador y después (ser) hubiera sido (9) necesario intentar un amerizaje de emergencia sobre el Atlántico, operación peligrosísima, pues debería realizarse sin ningún tipo de propulsión.

Se trata de un periodo irreal complejo cuya prótasis está introducida por la preposición *de* seguida de la forma verbal *haber podido*, con dos apódosis coordinadas cuyos predicados son *habría tenido que hacer una maniobra...* y *hubiera sido necesario intentar un amerizaje...*, que además contienen otras subordinadas. En fin, la extensión de la oración, la coordinación de las prótasis, el aspecto léxico de los verbos, las construcciones de las que forman parte (*tener que* y *ser necesario*), etc. son, sin duda, mayores obstáculos que la naturaleza condicional de la oración. Los 19 errores del GN confirman que no está exenta de dificultad tampoco para los hablantes nativos. Así, con una oración de estas características, los 44 aciertos (el 51% de la producción de los dos huecos) del GS manifiestan un excelente nivel de dominio de estas estructuras y del uso de las formas verbales.

También es interesante observar que, a pesar de que en ambos espacios en blanco, la forma verbal esperada es la misma, ya que ambas son coordinadas y se interrelacionan con la misma prótasis, en el segundo se producen 26 errores y en el primero 18. El hecho de que habitualmente en los ejemplos, y en el trabajo general en el aula, se evite la complejidad sintáctica, debe de haber favorecido el error en (9) pues el estudiante, una vez identificada la condicional con «*de* + infinitivo compuesto» y seleccionada la forma verbal de la apódosis, entiende que el esquema sintáctico se ha completado.

Por el contrario, en el caso de (6), una oración introducida por *si* y con una correlación de tiempos modélica del periodo irreal, los 38 aciertos del GS (un 88% de aprendientes) indican que la gran mayoría conoce esta estructura y es capaz de usar adecuadamente las formas verbales.

Si alguien (ver) hubiera visto (6) el escape de humo, hubiera sido necesario proseguir con el lanzamiento de la nave...

Lo cual nos permite afirmar que el elevado porcentaje de error de selección del tiempo, aspecto y modo en las oraciones condicionales que se desprende del recuento de las producciones de los aprendientes de ELE es, en realidad, consecuencia de las características sintácticas y léxicas de algunos casos, no de la estructura condicional.

Los errores recogidos en este apartado ponen de manifiesto una doble dificultad. Por un lado, nos encontramos ante una cuestión de identificación y comprensión de los valores modales y de las referencias temporales de cada oración,

y de su relación con el resto del texto y del contexto. Por otro, suponiendo que la interpretación de la oración se haya realizado correctamente, surge el problema del conocimiento de la estructura oracional y de la correlación de tiempos requerida.

4.4.5. El nexos y la selección de las formas verbales

Las siguientes tablas reflejan el número de errores de cada grupo según el nexos o la construcción condicional o concesiva presente en cada oración.

GS							
	CONDICIONALES				CONCESIVAS		
Nexo	<i>Si</i>	<i>De + inf.</i>	<i>En el caso de que</i>	<i>Suponiendo que</i>	<i>Aunque + ind.</i>	<i>Aunque + subj.</i>	<i>Sabiendo que</i>
Hueco	(6)	(8) (9)	(2)	(10)	(1) (3) (4) (11) (13)	(5) (12)	(7)
Nº de errores	5	44	1	12	65	36	6
% sobre casos con ese nexos	11,63	51,16	2,33	27,91	30,23	41,86	13,95
% sobre los errores de selección de tiempo verbal	2,96	26,04	0,59	7,10	38,46	21,30	3,55
% sobre la producción total	0,89	7,87	0,18	2,15	11,63	6,44	1,07

TABLA 23

GNN							
	CONDICIONALES				CONCESIVAS		
Nexo	<i>Si</i>	<i>De + inf.</i>	<i>En el caso de que</i>	<i>Suponiendo que</i>	<i>Aunque + ind.</i>	<i>Aunque + subj.</i>	<i>Sabiendo que</i>
Hueco	(6)	(8) (9)	(2)	(10)	(1) (3) (4) (11) (13)	(5) (12)	(7)
Nº de errores	15	40	4	11	40	25	7
% sobre casos con ese nexos	75,00	100,00	20,00	55,00	40,00	62,50	35,00
% sobre los errores de selección de tiempo verbal	10,56	28,17	2,82	7,75	28,17	17,61	4,93
% sobre la producción total	5,77	15,38	1,54	4,23	15,38	9,62	2,69

TABLA 24

GN							
	CONDICIONALES				CONCESIVAS		
Nexo	<i>Si</i>	<i>De + inf.</i>	<i>En el caso de que</i>	<i>Suponiendo que</i>	<i>Aunque + ind.</i>	<i>Aunque + subj.</i>	<i>Sabiendo que</i>
Hueco	(6)	(8) (9)	(2)	(10)	(1) (3) (4) (11) (13)	(5) (12)	(7)
Nº de errores	0	19	0	0	17	13	4
% sobre casos con ese nexo	0,00	47,50	0,00	0,00	17,00	32,50	20,00
% sobre los errores de selección de tiempo verbal	0,00	35,85	0,00	0,00	32,08	24,53	7,55
% sobre la producción total	0,00	7,31	0,00	0,00	6,54	5,00	1,54

TABLA 25

Dentro de las oraciones condicionales, el menor porcentaje de error en todos los grupos se da en la oración introducida por *en el caso de que*, lo que indica que los estudiantes han identificado perfectamente el sentido condicional de esta locución conjuntiva, gracias a los valores semánticos que conserva el sustantivo *caso* (véase V.1.2.6). Además, en el GS, el hecho de que exista una forma equivalente²⁰⁵ seguramente ha facilitado la identificación de esta estructura condicional.

En el GS, en la oración introducida por *si*, el índice de acierto es muy elevado, Como ya hemos mencionado (VII.4.4.4), esta oración se corresponde, tanto por el nexo como por las formas verbales, con uno de los esquemas que las gramáticas y los manuales para extranjeros muestran como propio de las oraciones condicionales. La instrucción gramatical que han recibido los estudiantes explica la facilidad para identificar este modelo y para utilizar las formas verbales correctamente en la gran mayoría de los casos. Por el contrario, el 75% de error del GNN indica, al margen de la instrucción formal que hayan podido recibir, que su dominio de estas estructuras es mucho menor y que, el contexto de aprendizaje de inmersión en el que se encuentran no ha mejorado su actuación.

Es en la oración introducida por *de* en la que se concentra el mayor número de errores. No obstante, ya se ha señalado (VII.4.4.4) que el escaso número de aciertos en esta estructura no se debe exclusivamente al nexo que introduce la prótasis, sino a la complejidad de esta oración. Además, como se ha visto, los datos

²⁰⁵ La equivalencia es prácticamente literal: *u slučaju da* ‘en caso que’

del GS nos proporcionan un contraste interesante en relación con el nexo: la primera forma verbal (ítem 8) ha sido seleccionada por la mayoría de los alumnos correctamente (25 aciertos), frente a la segunda (ítem 9) en la que solo se dan 17 aciertos. Es decir, según la actuación en (8), la mayoría de los alumnos parece haber identificado adecuadamente el tipo de oración y la estructura requerida; sin embargo, no han advertido la relación del verbo de (9) con la prótasis de «*de + infinitivo*», ni con la oración anterior de (8).

En cuanto a las oraciones concesivas, el mayor número de errores se ha producido en todos los grupos en las introducidas por *aunque* que requieren un verbo en subjuntivo. Es evidente que los estudiantes conocen esta conjunción y los valores que puede tener, por ello, creemos que el problema no radica en el nexo, sino en la interpretación del tipo de concesión expresada. El mayor acierto en las oraciones de *aunque* que requieren indicativo se debe en parte a la tendencia a la generalización del uso del indicativo.

Curiosamente, la oración concesiva introducida por un gerundio, *sabiendo que*, presenta un mayor porcentaje de acierto que la condicional de *suponiendo que* en los dos grupos de aprendientes de ELE. No parece lógico que hayan aprendido la construcción con gerundio en las oraciones concesivas y no en las condicionales, por lo que creemos que este mayor índice de acierto se debe en gran parte al contexto oracional y a la tendencia al uso del indicativo. Mientras que en nuestro texto *sabiendo que* requiere un pretérito imperfecto de indicativo (la generalización tanto del indicativo como del imperfecto favorecen el acierto en este caso), *suponiendo que* exige un pretérito imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo (la evitación del subjuntivo favorece el error).

En relación tanto con el total de errores de selección del tiempo verbal, como con la producción total de la actividad de los dos grupos de aprendientes de ELE, los errores en las oraciones de *aunque* con indicativo suponen un índice más elevado debido, evidentemente, a la mayor frecuencia de aparición de esta estructura en los textos. Aun así, los errores en la oración de «*de + infinitivo*» son más significativos en el GN y suponen el mismo porcentaje que los de «*aunque + indicativo*» en el GNN.

5. CONCLUSIONES

Los errores en el uso de las formas verbales en esta actividad ponen de manifiesto que son muchas las dificultades que han encontrado los estudiantes a la hora de completar los huecos de nuestros textos. La valoración de los errores que estamos llevando a cabo parte del supuesto de que los estudiantes ya han recibido instrucción sobre las cuestiones gramaticales que estamos analizando, es decir, al menos teóricamente conocen bien tanto los valores y usos de los tiempos verbales, como la sintaxis propia de las oraciones subordinadas. No obstante, la diferente actuación de los grupos de no nativos sugiere que los dos grupos de aprendientes de ELE no han alcanzado el mismo nivel de dominio de estas estructuras. Además, los resultados del GN evidencian que la interpretación de los textos por parte de los hablantes nativos puede dar lugar al uso de formas no esperadas y que la tarea también presenta ciertas dificultades para ellos. Así, de la comparación general de los tres grupos podemos destacar lo siguiente:

1. La actuación del GS, con un 68,34% de acierto, es significativamente mejor que la del GNN, con un 39,61% y apenas dista un 10% del GN, con un 78,84% de acierto.
2. Teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje de los dos grupos de aprendientes de ELE, se puede afirmar que el contexto de inmersión en el que se hallan los estudiantes del GNN no ha influido positivamente en su producción en esta actividad. Por el contrario, la fuerte instrucción formal del GS ha generado unos resultados mucho mejores.
3. Los porcentajes de acierto de los tres subgrupos del GS²⁰⁶ indican que el grupo FF obtiene un mejor resultado, a pesar de que el grupo AG dedica más tiempo al refuerzo del español, y ambos, con formación lingüística, superan los resultados del grupo FK aunque la diferencia es solo de un 7,69%.

²⁰⁶ Recordemos que el grupo de la Facultad de Filología (FF) está formado por estudiantes de Filología Española que solo estudian español en este centro; el grupo de la Academia Granada (AG) lo componen estudiantes que acuden a la AG para reforzar los estudios de español que siguen en la FF; y el grupo de la Fundación Kolarac (FK) reúne un grupo heterogéneo de aprendientes de español que no son filólogos y para los que esta lengua no es parte de su formación académica.

4. El parco uso por parte del GNN de los tiempos verbales compuestos y, más concretamente, la exigua producción de formas del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en contextos propios de este tiempo verbal, como son los periodos irreales concesivos y condicionales, demuestra el escaso conocimiento de los valores y usos de esta forma verbal y está en la base del alto porcentaje de error de este grupo frente a los otros dos.
5. El tipo de oración, concesiva o condicional, no parece ser un factor relevante en el número total de errores en los GS y GN, pero sí en el GNN, en el que los errores en las estructuras condicionales superan en casi un 25% al de las concesivas. No obstante, como se ha visto, este hecho está relacionado directamente con la forma verbal que requieren las oraciones condicionales presentes en el texto más que con el tipo de oración.
6. La tarea presenta problemas también para los hablantes nativos y son precisamente aquellos huecos en los que el GN ha cometido más errores los espacios en los que los aprendientes de ELE, al margen de las particularidades de cada grupo, han encontrado mayores dificultades.
7. Los fallos de actuación, por descuido, falta de atención, nerviosismo, etc. afectan de la misma manera a todos los grupos.
8. Asimismo, los errores debidos al olvido del contexto y a la falta de atención al significado por exceso de concentración en el hueco, en la forma verbal que deben producir, se dan en todos los grupos.
9. Las características de la Actividad 1 también favorecen la aparición de algunos errores. En primer lugar, en aras de la simplificación metodológica, los estudiantes están más acostumbrados a trabajar estas estructuras subordinadas más en oraciones aisladas que en textos complejos. En segundo lugar, es frecuente la creación de oraciones y textos específicos para aprendientes de ELE en los que siempre aparecen las mismas estructuras sintácticas combinadas mecánicamente para reflejar los esquemas presentados como típicos de cada estructura. En tercer lugar, fruto de esa atención a las estructuras sintácticas, se descuida el resto de los elementos, en

otras palabras, se atiende solo a la oración y no se mira ni fuera de ella (cotexto, contexto previo y posterior, etc.), ni dentro de ella (léxico, valores y usos de las formas verbales, etc.). Por todo ello, textos reales, como los de esta tarea, con vocabulario complejo y estructuras sintácticas variadas, en los que están presentes múltiples relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas suponen un gran reto.

Del análisis de los errores de actividad se pueden extraer algunas conclusiones sobre grupo central de estudio, el GS:

Los porcentajes obtenidos del recuento de errores muestran que los dos tipos de oraciones analizadas, condicionales y concesivas, presentan un índice de error similar y parecen indicar que las peculiaridades sintácticas de cada uno de ellos no son relevantes.

1. La complejidad sintáctica de la oración en la que se encuentra el verbo requerido influye significativamente en el porcentaje de error y acierto de cada ítem. En este sentido, la producción de formas correctas es significativamente mayor en las oraciones que reproducen esquemas sintácticos típicos de cada tipo de oración. En el caso de las concesivas, en oraciones como las de los huecos (1) y (11), con un contexto temporal muy claro, cuyo nexos es *aunque* y con el mismo tiempo verbal en la apódosis y en la prótasis solo se han cometido 4 errores en (1) y 2 en (11). En el caso de las condicionales, los 5 errores de (6), en una oración introducida por *si* y con una correlación de tiempos modélica del periodo irreal condicional, confirman lo que acabamos de señalar. Lo cual nos lleva a afirmar que los alumnos conocen bien algunas de las estructuras propias de cada tipo de oración y son capaces de identificarlas y de producir la forma verbal adecuada.
2. Esta producción, tan fuertemente guiada por los modelos aprendidos durante la instrucción, muestra que los estudiantes han aprendido solo ciertas estructuras rígidas, que aplican adecuadamente cuando las reconocen, pero que en el momento en que la oración no se corresponde con estos modelos, la

estructura sintáctica es compleja o requiere tener en cuenta otros factores, como por ejemplo el contexto, tienen problemas para seleccionar la forma verbal.

3. Defectos de la enseñanza, como por ejemplo la presentación de un escaso número de estructuras, que además se presumen fijas e inalterables, y la escasa contextualización de los ejemplos con los que se trabaja, provocan la desorientación del estudiante ante una estructura «anómala», ya que no responde a los cánones, lo que favorece el error. Un caso en el que puede haber influido el tipo de ejemplos con los que se ilustran las estructuras, puede ser el de la oración que contiene los huecos (8) y (9). En ambos, la forma verbal esperada es la misma ya que ambas son coordinadas y dependen de la misma prótasis; sin embargo, en la segunda se producen más errores (26) que en la primera (18). El hecho de que habitualmente en los ejemplos se evite la complejidad sintáctica, debe de haber favorecido el error en (9) pues el estudiante, una vez identificada la estructura condicional con «*de + infinitivo compuesto*» y seleccionada la forma verbal, entiende que el esquema sintáctico se ha completado.
4. La excesiva atención a esos esquemas sintácticos, que trata de identificar y reproducir, también favorece el olvido del contexto y del conocimiento que el alumno tiene sobre el tema de los textos y podría explicar algunos errores. Por ejemplo, en (8) y (9), en los casos en los que se ha seleccionado un imperfecto de subjuntivo, es evidente que el estudiante ha olvidado algo que sabe sobre los hechos narrados en el texto (que nadie pudo alertar a los astronauta), es decir, ha dejado a un lado la interpretación contrafactual del periodo.
5. Además de la estructura oracional, otro factor que se ha mostrado trascendente son los valores semánticos de los verbos implicados y, concretamente, su aspecto léxico. En los predicados con verbos estativos, no delimitados, como *ser* o *tener*, el número de errores aumenta; mientras que en los ítems con verbos télicos, *optar* o *salir*, disminuye. También el hecho de que formen parte de construcciones modales como *tener que* o *ser necesario* parecen interferir en la selección de la forma verbal.

6. Los escasos errores por confusión de formas de presente y pasado muestran que selección de las formas verbales, según el ámbito temporal pasado, presente o futuro, no representa ninguna dificultad para el GS.
7. Aunque cada error merece una explicación particular, teniendo en cuenta la oración en la que se encuentra, los problemas que han tenido los estudiantes en la selección de las formas verbales tienen que ver básicamente con el uso de los tiempos de pasado y con la selección del modo.
8. Como se ha señalado, el índice de error global del GS (31,66%) es casi la mitad del GNN (60,38%); sin embargo, en los errores que afectan a la selección de los valores temporales y aspectuales de los tiempos de pasado se superan en más de un 25% los errores del GNN y supone un porcentaje muy similar (alrededor del 12%) en relación con la producción total de la actividad. Estos datos resaltan la especial dificultad de esta cuestión para los hablantes de serbio.
9. Por lo que se refiere al empleo de los tiempos de pasado, la transferencia del serbio actúa en dos sentidos: por un lado, dado que solo se utiliza un tiempo de pasado con valores temporales poco definidos, obstaculiza la distinción de las diferencias existentes entre los tiempos en español, que además los aprendientes no perciben como relevantes; por otro, puesto que no requiere una correlación de tiempos, también interfiere en la necesaria correlación de tiempos exigida en español.
10. La situación del estudiante en el momento de completar los textos también puede haber influido en la pérdida de la perspectiva temporal, ya que seguramente haya identificado el tipo de oraciones que estudiamos y, por tanto, se haya concentrado más en los esquemas sintácticos que debe usar que en los valores temporales de cada caso.
11. La confusión más importante se produce entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido de indicativo y reúne más del 60% de los errores que afectan a la selección de los valores temporales y aspectuales. Los datos

también muestran que la forma usada con mayor frecuencia es la del imperfecto. En la neutralización de estos dos tiempos influye tanto la información temporal ofrecida por el contexto, a través de otras formas verbales y de marcadores temporales, como el aspecto léxico del verbo y, por lo que a nuestro corpus se refiere, afecta de forma muy especial al verbo *ser*²⁰⁷.

12. En cierta medida, los errores de uso de los tiempos de pasado también están inducidos por la simplificación metodológica de los valores de cada tiempo. Es evidente que la simplificación es un arma útil y necesaria durante la enseñanza, pero debe abandonarse progresivamente en favor de una descripción más precisa, capaz de abarcar el mayor número posible de usos de una forma o estructura determinada. Esta simplificación metodológica se refleja en un menor número de errores en las oraciones que contienen marcadores temporales explícitos, asociados durante la instrucción a algún tiempo concreto (por ejemplo, *en dos ocasiones*), o en las que la aplicación de los criterios tradicionales básicos empleados en la distinción de las formas de pasado (puntual/durativo, descripción/acción, etc.) funcionan.
13. La generalización del uso del condicional simple y del pretérito imperfecto de subjuntivo, en lugar del condicional compuesto y del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo respectivamente, obedece tanto a factores interlinguales como intralinguales. Por un lado, está relacionada con los problemas para distinguir los valores temporales implicados en cada uno de los tiempos verbales, para mantener la necesaria correlación de tiempos y para identificar el tipo de periodo (real, potencial o irreal) y de información²⁰⁸. Por otro, la neutralización de las oposiciones pretérito imperfecto-pluscuamperfecto de subjuntivo y condicional-simple-condicional compuesto en algunos periodos ha favorecido también la generalización de las formas simples en los hablantes nativos.

²⁰⁷ En esta actividad no tenemos ningún espacio en el que el verbo requerido sea *estar* por lo que no podemos establecer una comparación con el uso de los pasados de *ser*, pero parece lógico pensar que la dicotomía *ser/estar* no debe de ser ajena al alto índice de error cuando se trata del verbo *ser*.

²⁰⁸ Recordemos que mientras que en español las conjunciones *si* o *aunque* pueden usarse en todo tipo de condicionales y concesivas respectivamente, en serbio se usan generalmente conjunciones diferentes (*ako*, *kad* y *da* en las condicionales y *iako*, *i kad* y *i da* en las concesivas) y estas proporcionan información relevante sobre el tipo de condición o de concesión expresada.

14. En cuanto a los errores que afectan al modo verbal, el mayor número se debe a la generalización del uso del indicativo y al empleo del potencial en lugar del subjuntivo. En este último caso, la transferencia del serbio es clara, ya que esta lengua utiliza el potencial en algunas estructuras equivalentes a las que el español emplea subjuntivo. Con todo, si recordamos que en el GS se dan 31 errores que afectan exclusivamente a los valores modales –frente a los 96 de tiempo y aspecto y a los 42 de tiempo, aspecto y modo–, parece que la identificación de los rasgos modales no representa el mayor obstáculo en la elección de una forma verbal. Así, no parece arriesgado conjeturar que uno de los factores que puede obstaculizar la adecuada identificación del tipo de condición o de concesión expresada por la prótasis y, por tanto, la elección del modo verbal, es la complejidad de las referencias temporales implicadas en cada oración. En otros términos, si un estudiante no es capaz de anclar temporalmente determinado evento y de relacionarlo de diferentes maneras (simultaneidad, anterioridad o posterioridad) con otros eventos pasados, presentes o futuros, puede tener problemas para determinar si la condición es todavía posible o si la concesión ofrece información sobre un hecho ocurrido y confirmado o no.
15. Además de todas estas cuestiones lingüísticas, creemos que el olvido del contexto, en sentido amplio (cotexto, conocimientos previos sobre el tema, conocimientos adquiridos durante la lectura del texto, etc.) y la excesiva atención a la estructura sintáctica y al contenido de cada oración, aislándolas del resto y prescindiendo de lo extraoracional, ha impedido, en algunos casos, la adecuada interpretación de las mismas y ha provocado errores en la selección de las formas verbales. Este olvido afecta también de manera significativa a los hablantes nativos, que han cometido errores por interpretar periodos irreales como potenciales cuando, en realidad, toda la información previa y posterior apuntaba claramente a la interpretación contrafactual propia del periodo irreal.
16. En relación con los nexos presentes en los textos, hay que destacar que frente al escaso número de errores en la oración introducida por *si*, las oraciones con *aunque* ofrecen más problemas. La posible alternancia de modo en las

prótasis introducidas por *aunque*, y las diferencias semánticas que supone son la razón de este mayor índice de error en las concesivas. De nuevo, es posible que la metodología empleada durante la enseñanza de la oposición «*aunque* + indicativo» y «*aunque* + subjuntivo» también haya influido en estos casos que reflejan una simplificación excesiva tanto en lo sintáctico como lo semántico. Una enseñanza que utilice materiales con contextos más ricos –capaces de mostrar la amplia gama de presunciones que entran en juego en las oraciones concesivas, incidiendo especialmente en la dicotomía de oraciones con indicativo y con subjuntivo y, sin olvidar las referencias temporales– podría ayudar a mejorar la comprensión de estas. El uso de las formas verbales en prótasis introducidas por otros nexos presenta un índice de error variado (desde un único error con *en el caso de que* hasta 44 errores con «*de* + infinitivo», pasando por 12 *suponiendo que* y 6 con *sabiendo que*). No obstante, el nexo es solo un elemento más que debe valorarse junto con otros, según los casos, de mayor importancia.

Todas estas cuestiones indican que el intento de abordar los problemas que plantean las oraciones que estamos analizando debe ir más allá del estudio de cada parcela gramatical. La actuación de los aprendientes del GS prueba que conocen bastante bien cada una de las cuestiones gramaticales implicadas, han estudiado la estilística de las formas verbales, los valores de los modos verbales y los tipos de oraciones y de significados que pueden expresar con ellas. Sin embargo, tienen dificultades al tratar de aplicar todos estos conocimientos a un texto complejo. En nuestra opinión, en estos niveles de aprendizaje debe abandonarse la simplificación metodológica en favor de la rigurosidad y se debe tratar de construir un sistema lingüístico global, compuesto por parcelas interrelacionadas. Puesto que la mayoría de estudiantes de este grupo tiene una formación lingüística, debe aprovecharse esta para ahondar con detalle en los puntos más conflictivos del español. Además, debe fomentarse la práctica oral y escrita con la creación y uso de materiales y actividades que acerquen al estudiante a situaciones reales de comunicación, en las que los elementos propiamente lingüísticos comparten importancia con los no lingüísticos. El trabajo con textos y no con oraciones aisladas y la ejemplificación de relaciones semánticas y sintácticas complejas ayudarán al alumno a valorar todos los factores

que componen el texto, superando el nivel de la oración y también volviendo al nivel de la palabra cuando sea necesario.

Por otro lado, hay que destacar que esa instrucción centrada en la forma ha dado muy buenos resultados en este grupo. Si los comparamos con los del GNN, podemos observar que el contexto de inmersión no ha servido para mejorar su actuación o para compensar, si fuera el caso, una deficiente formación. Eso nos lleva a defender que estas estructuras no se aprenden de forma natural y que su aprendizaje requiere de una instrucción específica centrada tanto en la forma como en el significado.

En resumen, los errores que se ha cometido el GS en esta actividad reflejan, evidentemente, fallos en el uso de las formas verbales del español y fallos en la identificación de las estructuras sintácticas de cada oración, pero, sobre todo, fallos de comprensión debidos, básicamente, a la escasa atención que se presta a información relevante, como la temporal o como las presunciones subyacentes, o a la dificultad para interpretar esa información.

CAPÍTULO VIII
ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD 2

1. ACTUACIÓN DE LOS DISTINTOS GRUPOS EN CADA ÍTEM

A continuación exponemos los gráficos que reflejan los resultados de los diferentes grupos en cada ítem de la Actividad 2.

ÍTEM A

Esther Lara. 25 años. Tiene una hija de 10 años.

– Fijate, [...] y ya tiene una hija de 10 años.

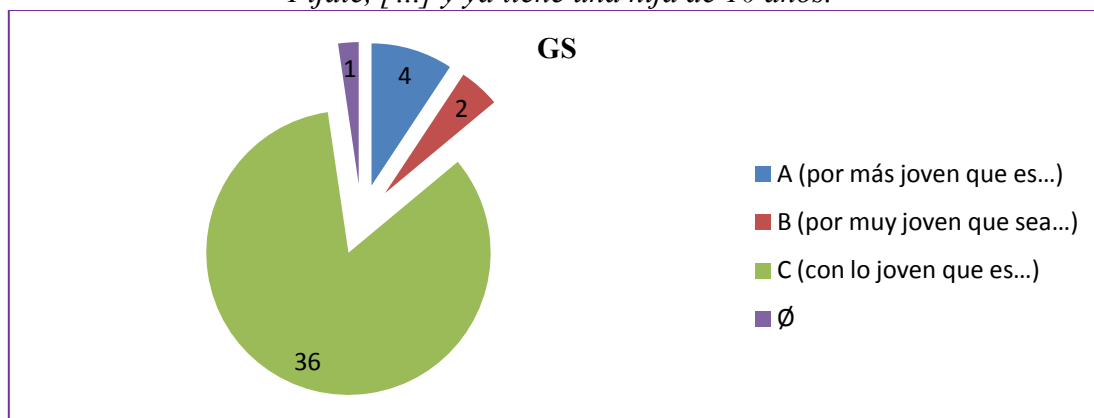


GRÁFICO 85

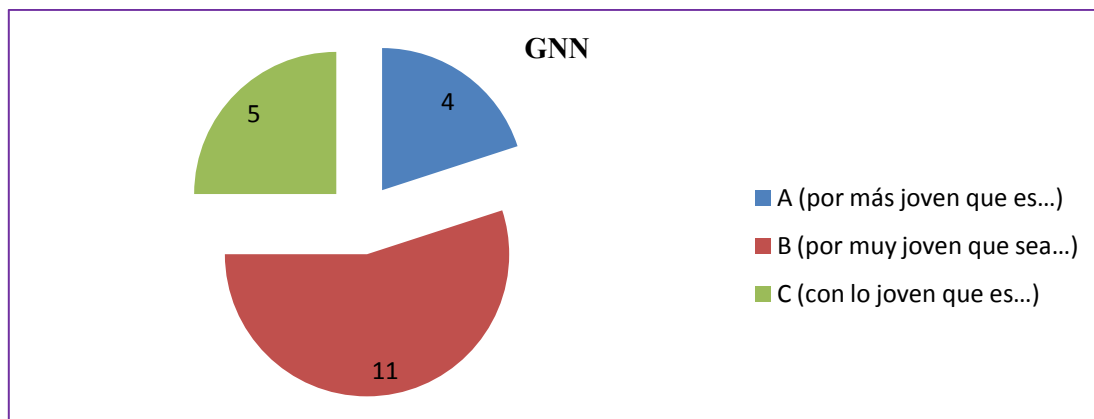


GRÁFICO 86

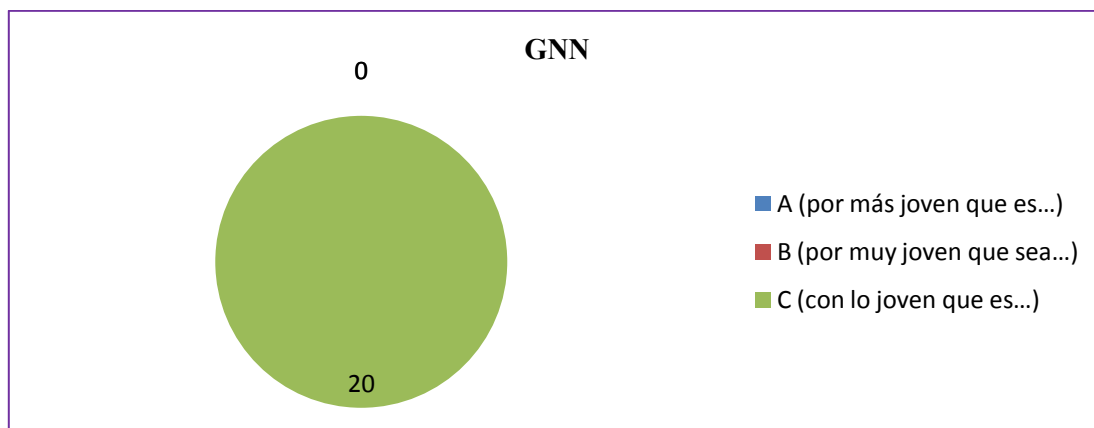


GRÁFICO 87

ÍTEM B

Eduardo Santiago. 25 años. Licenciado en Ciencias de la Información. Máster en Relaciones Internacionales. Actualmente, trabaja cuidando niños en Londres.

– Anda, mira este [...] y está trabajando de niñoero.

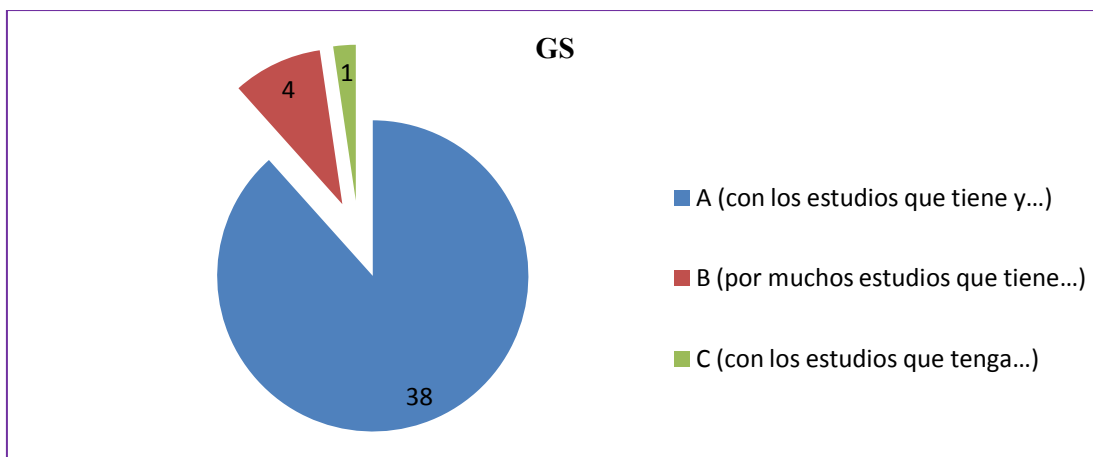


GRÁFICO 88

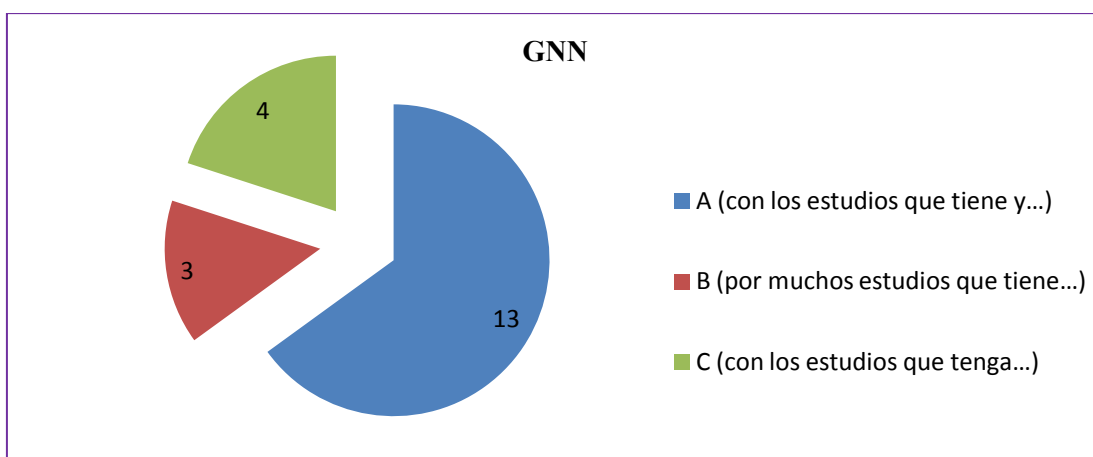


GRÁFICO 89

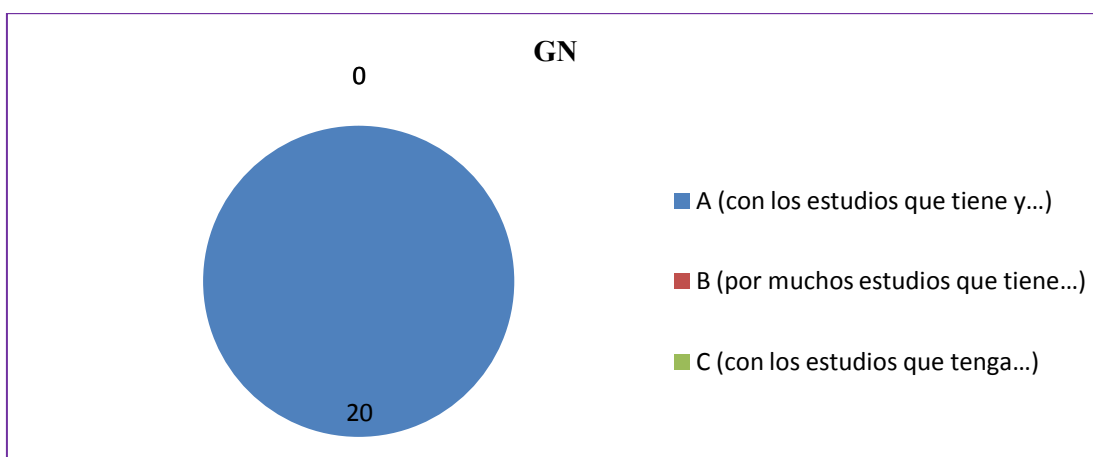


GRÁFICO 90

ÍTEM C

Juan Ignacio Patiño Martín. 56 años. Perito industrial. 30 años de experiencia de ventas en el sector farmacéutico. Actualmente en paro.

– Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, [...], es difícil encontrar trabajo.

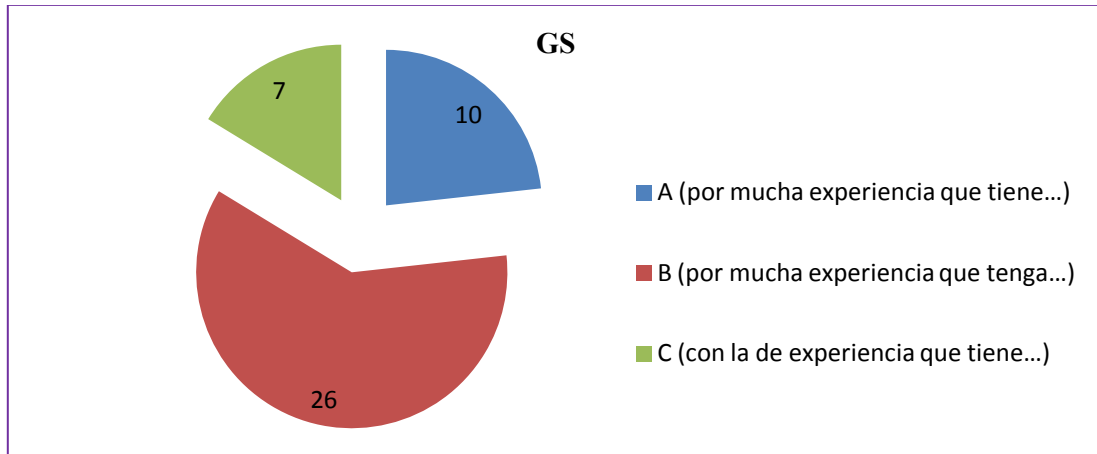


GRÁFICO 91

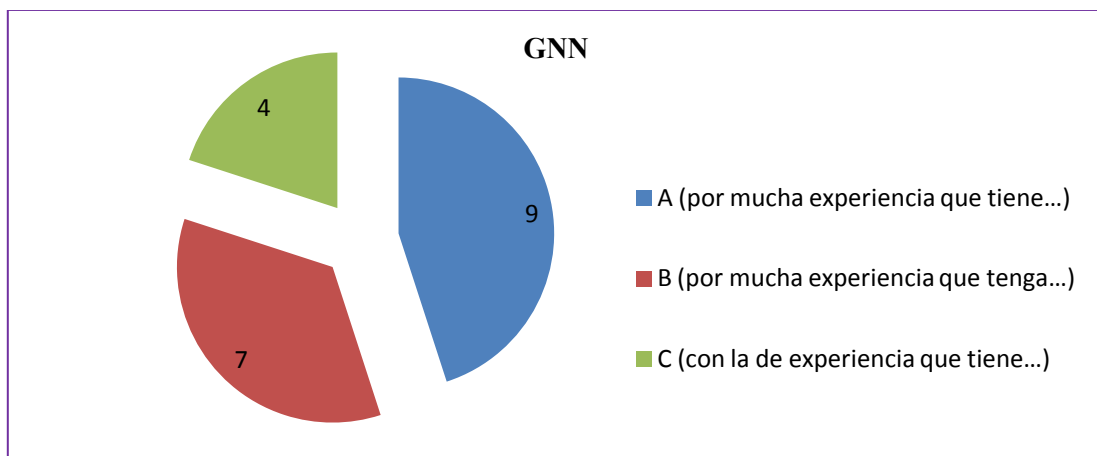


GRÁFICO 92

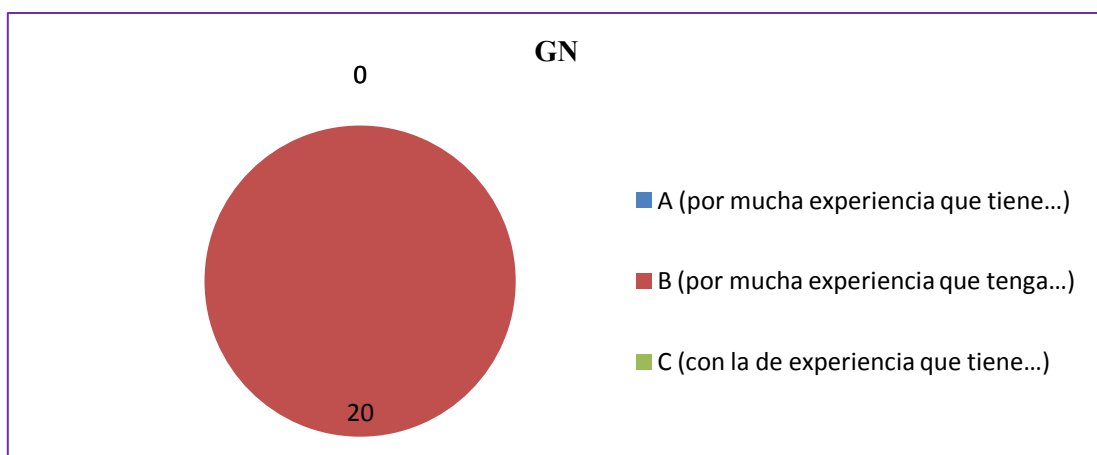


GRÁFICO 93

ÍTEM D

Benito Armero. 59 años. Camionero. 32 años al volante, a un ritmo de 120 000 kilómetros al año. Todavía le encanta su profesión.

—¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, [...] metido en el camión.

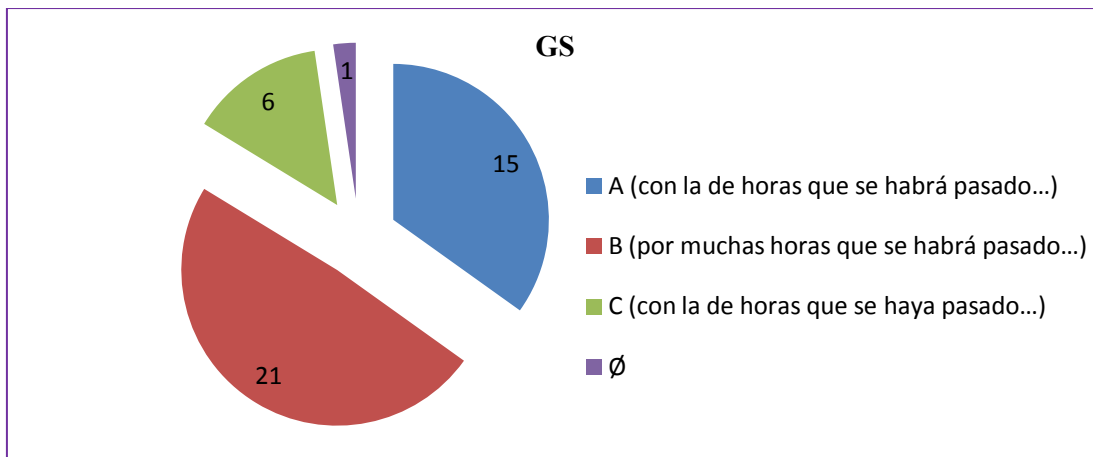


GRÁFICO 94

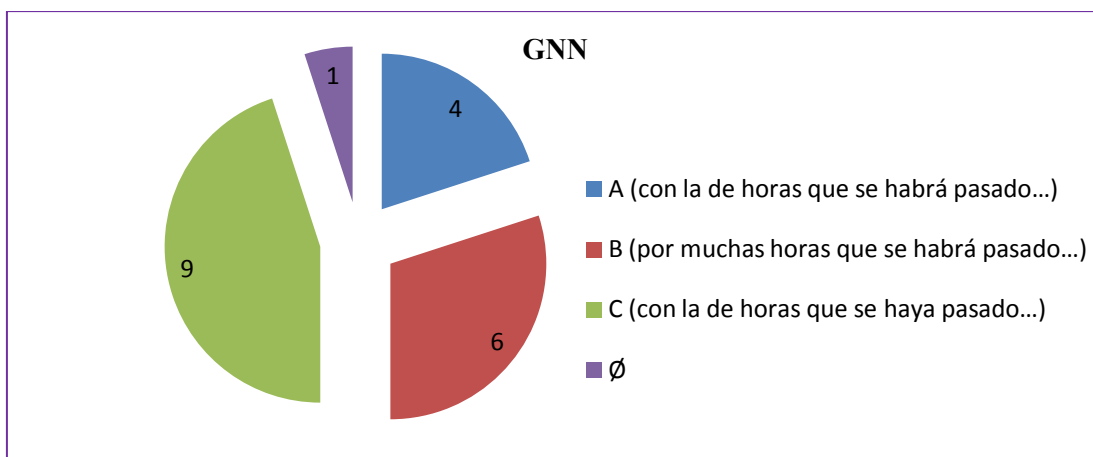


GRÁFICO 95

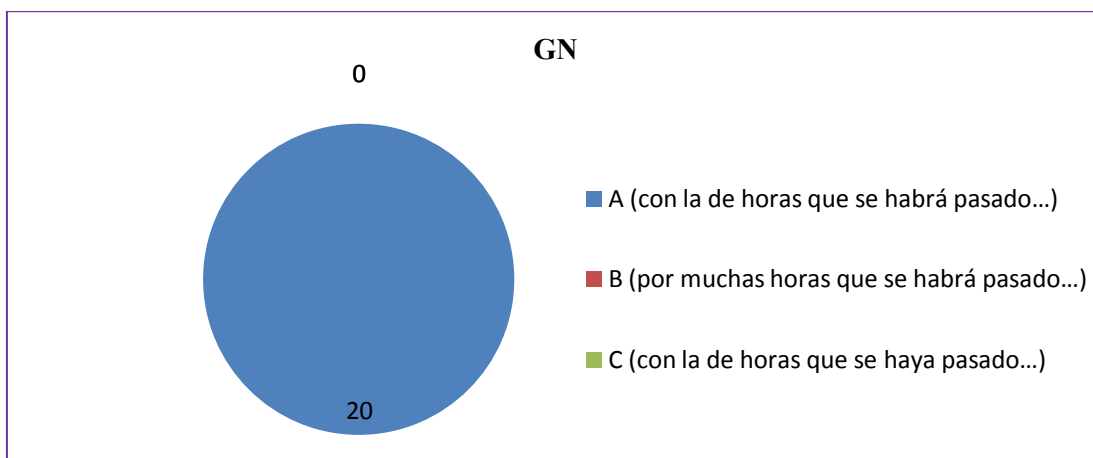


GRÁFICO 96

ÍTEM E

Juan Pérez. 52 años. Peón de albañil. Su jornada comienza a las 8 de la mañana, acaba a las 7 de la tarde, con una hora para comer, y gana 800 euros al mes.

– Pobre hombre, [...] tantas horas gana poco.

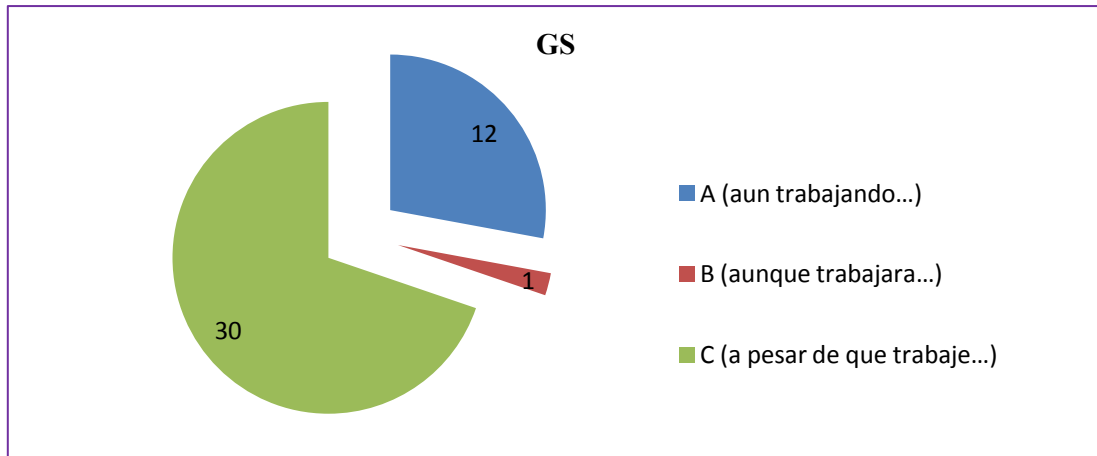


GRÁFICO 97

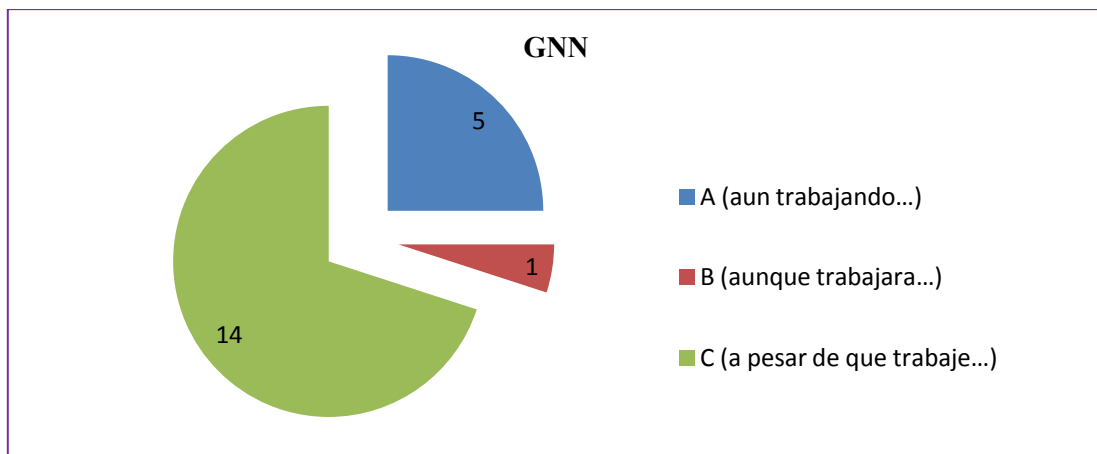


GRÁFICO 98

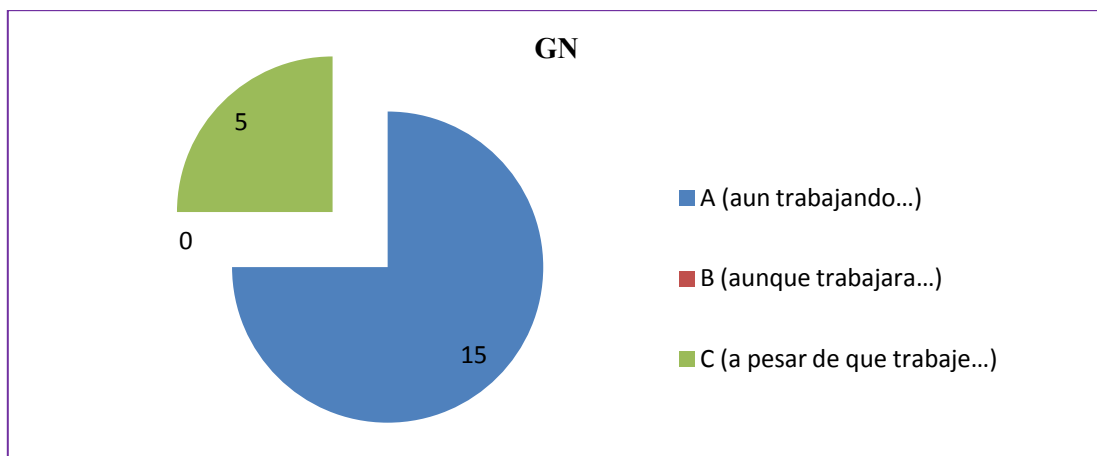


GRÁFICO 99

ÍTEM F

Lourdes Martínez, 26 años. Licenciada en Derecho. Prepara unas oposiciones desde hace tres años. Dedicar 10 horas diarias a estudiar. Todavía no ha conseguido aprobar.

– Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando [...], así al final aprobará.

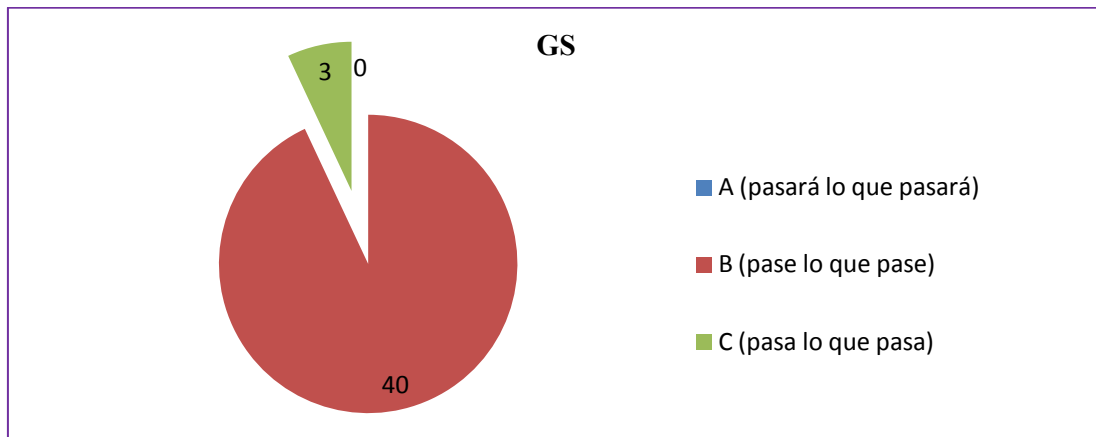


GRÁFICO 100

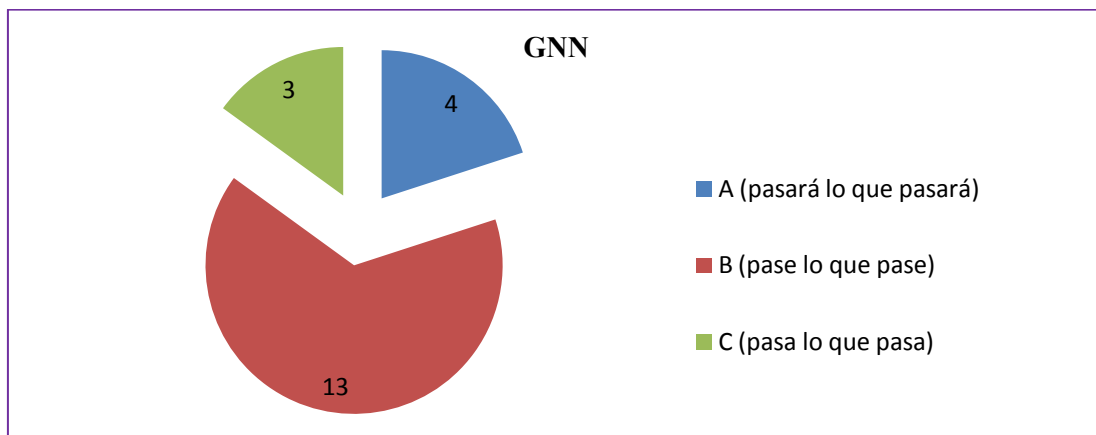


GRÁFICO 101

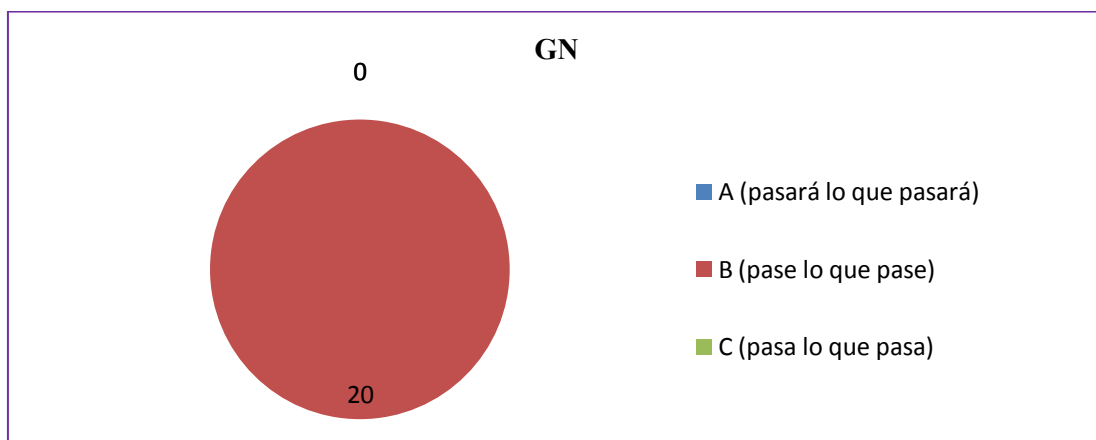


GRÁFICO 102

2. CRITERIOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE ERRORES

Como se explicó en VI.2.2.2, la Actividad 2 es una tarea de reconocimiento de determinadas estructuras concesivas: prótasis introducidas con construcciones preposicionales, prótasis con gerundio focalizadas y construcciones duplicadas (véase V.1.3.5). Se trata de una prueba de opción múltiple en la que se presentan en cada uno de los seis ítems (identificados como A, B, C, D, E, F) tres opciones: dos distractores y una sola opción correcta y adecuada. La respuesta esperada para cada uno de los ítems es la siguiente:

ITEM	OPCIÓN ESPERADA
A	c) – Fíjate, con lo joven que es, y ya tiene una hija de 10 años.
B	a) – Anda, mira este, con los estudios que tiene y está trabajando de niño.
C	b) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, por mucha experiencia que tenga, es difícil encontrar trabajo.
D	a) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, con la de horas que se habrá pasado metido en el camión.
E	a) – Pobre hombre, aun trabajando tantas horas gana poco.
F	b) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pase lo que pase, así al final aprobará.

Los resultados del grupo de control de hablantes nativos han confirmado que nuestra opción esperada es la única correcta y adecuada en todos los ítems, excepto en E donde algunos hablantes nativos han seleccionado uno de los distractores. A pesar de ello, teniendo en cuenta el contexto, concretamente la información sobre el personaje del ítem E, hemos analizado como única respuesta posible la que aparece en la actividad como opción a), aunque comentaremos detalladamente estas respuestas discordantes y lo que suponen VIII.4.

3. ANÁLISIS CUANTITATIVO

3.1. Grupo serbohablante (GS)

El total de casos en los que los estudiantes han elegido una opción incorrecta es de **91**, lo que representa el **35,27%** del total de la actividad y supone una media de 2,11 errores por alumno.

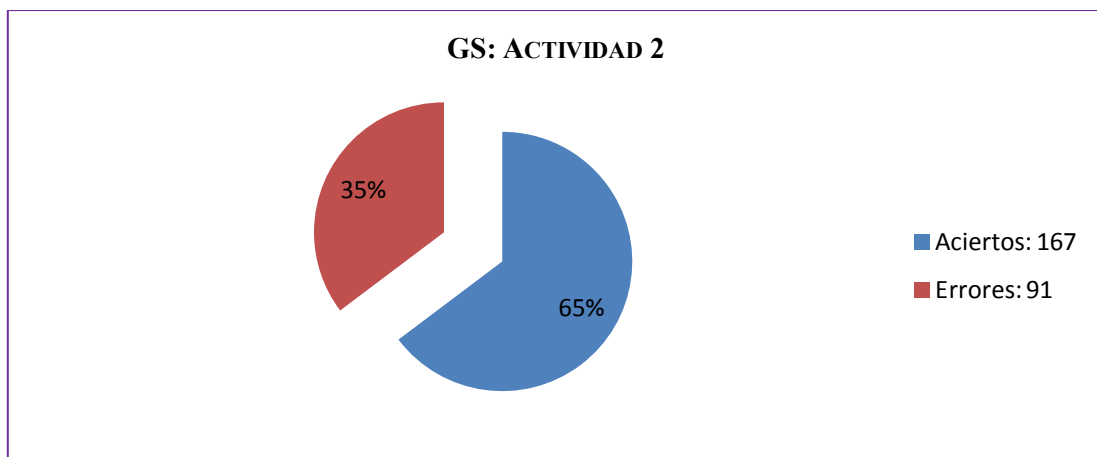


GRÁFICO 103

La distribución de los errores, como puede apreciarse en el gráfico 104, no es uniforme: los 17, 28 y 31 errores de C, D y E respectivamente reúnen el 83,51% de los errores, mientras que los de A, B, y F suponen solo el 16,48%.

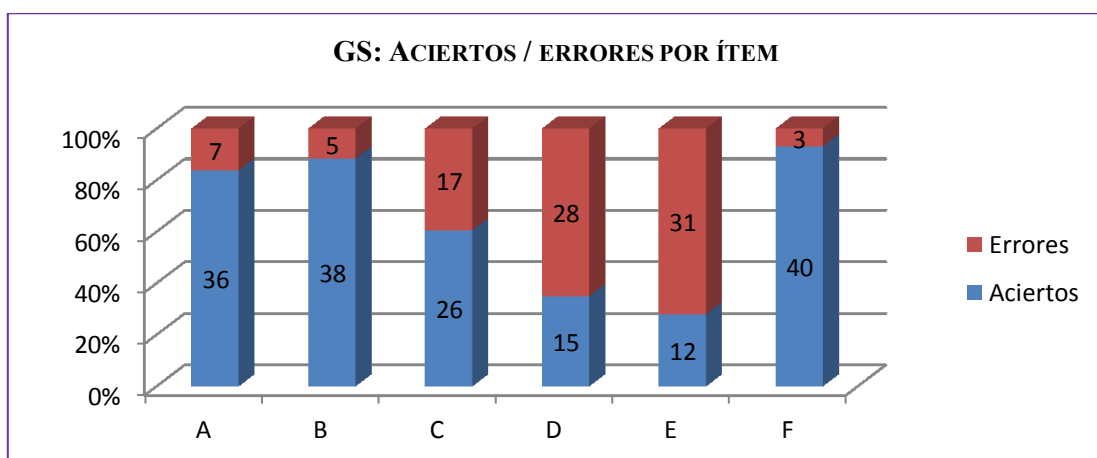


GRÁFICO 104

Teniendo en cuenta los tres grupos de estudiantes, según los centros, los resultados indican que el porcentaje de error es mayor en el grupo de la Fundación Kolarac (FK) (el 45%) que en los otros dos: la Facultad de Filología (FF) (29,54%) y la Academia Granada (AG) (37,87%), tal y como se ilustra en el gráfico 105.

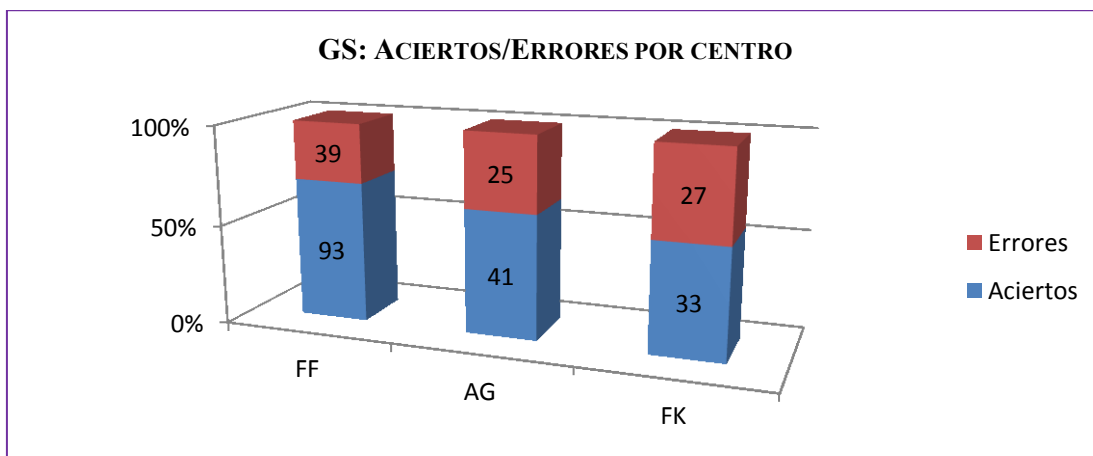


GRÁFICO 105

3.2. Grupo no nativo (GNN)

Los **73 errores** de este grupo alcanzan el **60,83%** sobre la actuación total y supone una media de error de 3,65 errores por informante sobre 6 ítems.

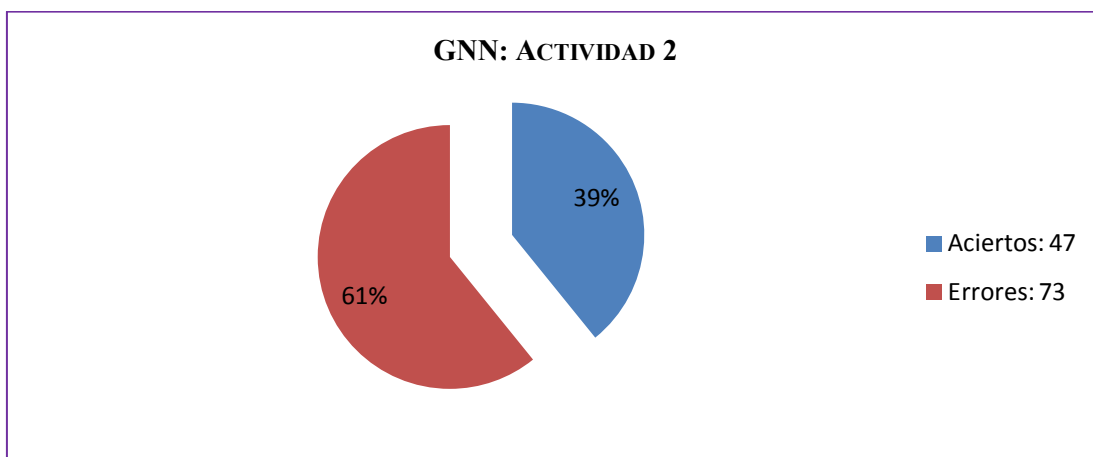


GRÁFICO 106

En cuanto a distribución por ítems, el alto índice de error hace que en la mayoría de ellos (A, C, D y E) el índice de error se sitúe alrededor del 75%, y solo en los ítems B y F el número de aciertos sea mayor al de errores.

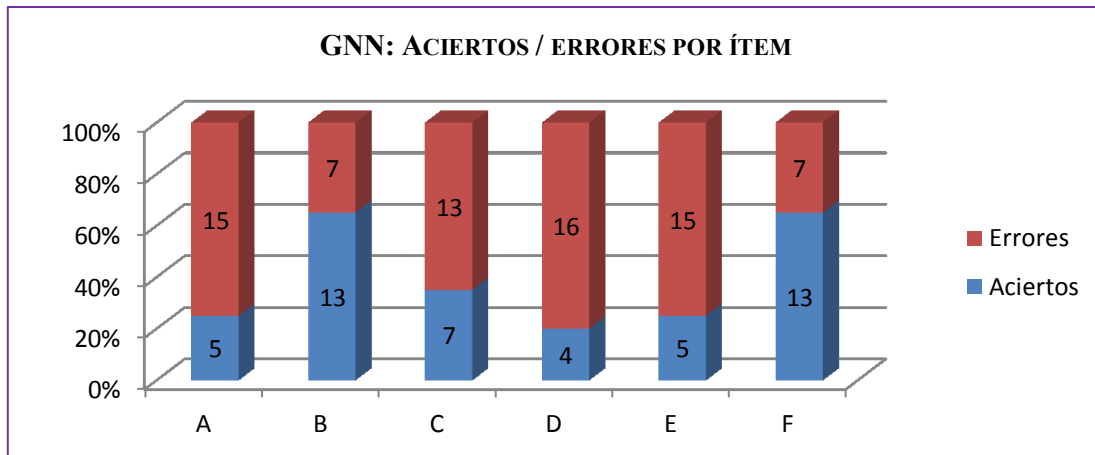


GRÁFICO 107

3.3. Grupo nativo (GN)

Como era de esperar en una tarea de estas características, en el GN apenas se han producido errores. Los **5 errores** del ítem E representan solo un **4,16%** y sitúa la media de error por informante en 0,25. Los gráficos 108 y 109 reflejan los datos de la actuación de este grupo.

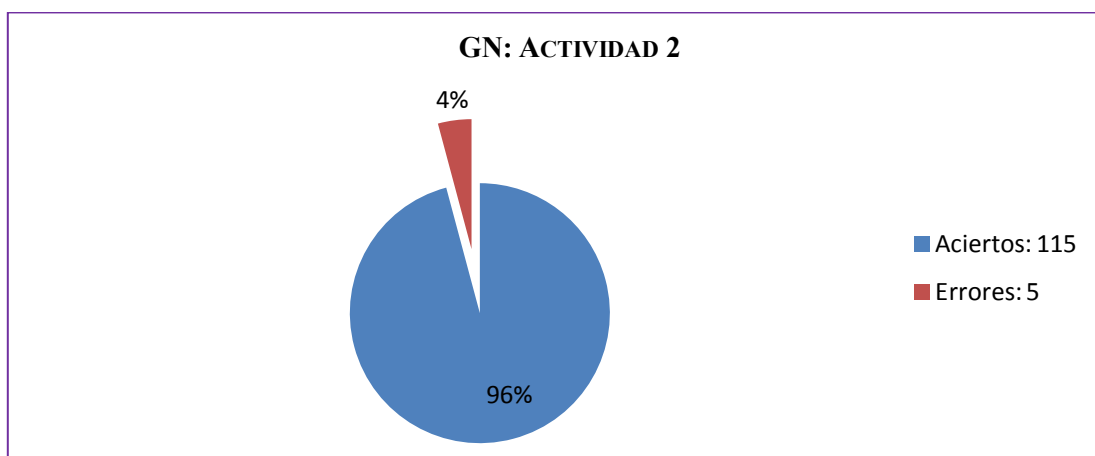


GRÁFICO 108

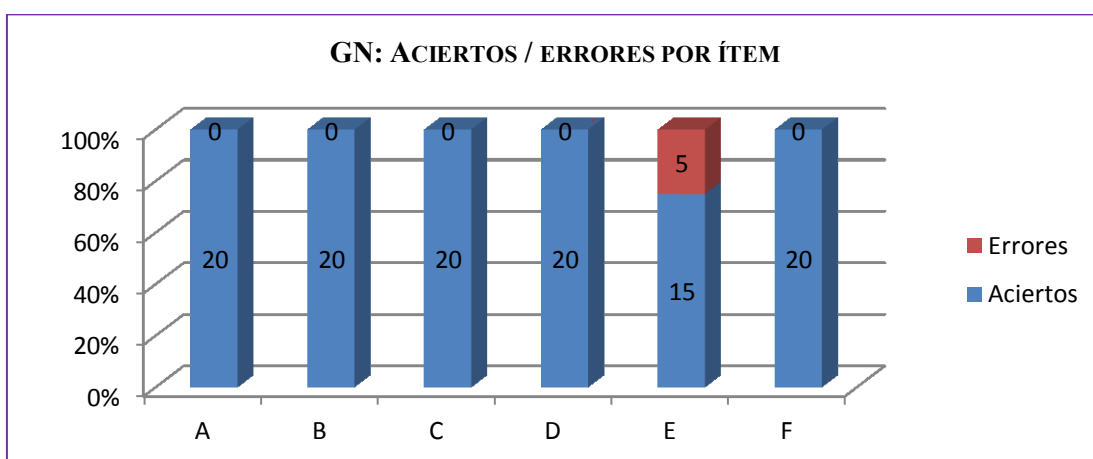


GRÁFICO 109

3.4. Conclusiones

Del recuento de los aciertos y errores de los tres grupos se puede deducir que mientras que para el GN la actividad no presenta ninguna dificultad, para los otros dos sí, aunque en diferente medida. El 65% de acierto del GS indica que estos aprendientes han sido capaces de identificar estas estructuras en la mayoría de los casos, frente al 39,16% del GNN, lo que muestra una notoria diferencia en el nivel de dominio de este aspecto en español.

Aunque hay bastantes discrepancias entre la actuación de estos dos grupos, se pueden percibir ciertas tendencias. En ambos, el ítem E, que por otra parte es el único que ha generado errores en el GN, es uno de los que cuenta con un mayor número de fallos, junto con C y D. El caso contrario se da en F, donde los dos grupos tienen un alto número de aciertos. En A y B los resultados son dispares, y dado el escaso acierto general del GNN, quizá sea necesario considerar cierta aleatoriedad en las elecciones de este grupo.

La comparación de los datos de los subgrupos serbios muestra que el grupo FF alcanza los mejores resultados y aventaja en más de un 15% al grupo FK, lo que podría interpretarse como un efecto positivo de la formación especializada del primero. Por otro lado, el porcentaje ligeramente inferior del grupo AG muestra que las clases de refuerzo de este no han facilitado la tarea con estas estructuras.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las expresiones concesivas que se analizan en esta actividad presentan ciertas particularidades tanto por sus valores semánticos como por su estructura sintáctica. A, B, C y D contienen construcciones introducidas por las preposiciones *con* (*con lo joven que es y...*, *con la de horas que...*) o *por* (*por mucha experiencia que...*), en E la opción correcta incluye la estructura «*aun* + gerundio» y los distractores contienen prótasis introducidas por *aunque* y *a pesar de que*, y en F se ofrecen varias estructuras duplicadas, con un relativo y con la misma forma verbal repetida. Dada esta variedad de estructuras, en la valoración de los errores se tienen en cuenta tanto las características de las construcciones como las opciones que se dan para cada caso, además de la información contextualizadora previa. Puesto ya se ha presentado la actuación de todos los grupos (VIII.3.1), aquí se hará un análisis de los errores según el tipo de estructura de cada ítem (VIII.4.1, VIII.4.2 y VIII.4.3) y, después, en las conclusiones (VIII.5) se contemplarán los resultados de toda la actividad en su conjunto.

4.1. Prótesis con construcciones preposicionales

En el **ítem A** de la actividad, la estructura esperada es «*con lo* + adjetivo + *que* + indicativo + *y...*» (*con lo joven que es y ya tiene una hija de 10 años*), mientras que los distractores incluyen oraciones introducidas por *por* con un cuantificador. En el GS son 36 los estudiantes que han elegido la opción correcta (el 83,72%), frente a solo 5 del GNN (el 25%)²⁰⁹.

En el **ítem B** la opción correcta también contiene una construcción introducida por *con*, seguida ahora de un sustantivo plural, pero en este caso las opciones incorrectas son: una oración con prótasis con «*por* + cuantificador + indicativo» y otra «*con* + subjuntivo». En este ítem el índice de error es más bajo en ambos grupos y supone solo un 11,62% en el GS y un 35% en el GNN.

²⁰⁹ Pueden verse los gráficos que recogen las selecciones de cada grupo en VIII.1.

La mayoritaria elección del GS de las formas correctas en los ítems A y B parece indicar que los alumnos diferencian los valores semánticos y las posibles estructuras con *por* y con *con* y, además, saben que las construcciones introducidas por *con* exigen el verbo en indicativo. Esto último parece confirmarlo el hecho de que en B, donde uno de los distractores incluye una prótasis por «*con* + subjuntivo», el número de errores sea menor y solo se dé un caso de error por elección de esta estructura con subjuntivo.

En A y B, la selección de una oración con *por* puede reflejar una confusión de los valores semánticos, pero también un problema con la posible combinatoria de los elementos que pueden formar parte de estas prótasis, es decir, en el caso de A, con la variación de «*por más* + verbo» y «*por muy* + adjetivo o adverbio». En segundo lugar, la alternancia de indicativo/subjuntivo en las estructuras con *por*, con las diferencias semánticas que implica el uso de un modo u otro, supone una dificultad más para los aprendientes. No obstante, en el caso A, en el que se ofrecen las dos alternativas solo hay 2 errores por elección de la oración con subjuntivo, frente a 4 de selección de la oración con indicativo, lo que significaría que, a pesar de la dificultad de las estructuras y teniendo en cuenta el contexto en el que se dan estas oraciones, los alumnos reconocen adecuadamente el modo verbal que debe usarse.

Aun así, hay otros dos factores que pueden estar detrás de este nivel de acierto: las tendencias al uso del indicativo y al establecimiento de una relación biunívoca entre la oposición indicativo/subjuntivo y la interpretación factual/hipotética. Dicho de otra forma, las formas esperadas exigen indicativo y tienen una interpretación factual, lo cual puede haber motivado su selección, frente a las estructuras con subjuntivo.

En el **ítem C** se ofrecen dos oraciones con *por*, una con indicativo y otra con subjuntivo (opción correcta) y otra con *con*. Aunque el número de errores aumenta considerablemente en el GS, la selección de la forma correcta se da en más del 61% de las ocasiones. El número de errores del GNN (el 65%) muestra de nuevo un escaso conocimiento de estas construcciones.

De los 17 errores del GS, 10 se deben a la selección de la oración con «*por* + indicativo» y 7 a la selección de la oración introducida por «*con* + indicativo». Estos datos confirman que los estudiantes identifican correctamente los valores de los dos

tipos de expresiones concesivas, ya que solo un 16% ha escogido la estructura incorrecta introducida por *con*, frente al 84% que ha seleccionado una oración con *por*.

El mayor número de errores se produce en la elección del modo verbal, lo que apunta a una de las áreas más problemáticas del aprendizaje de las oraciones concesivas en general, y no a errores exclusivos de estas construcciones. La alternancia indicativo/subjuntivo en la misma estructura, y las diferencias semánticas que marca, parece provocar los mismos errores en las construcciones con *por* que en las oraciones con *aunque* (véanse los resultados del análisis de la Actividad 1). Además, en C, a diferencia de A y B, la opción esperada contiene una prótasis con subjuntivo de interpretación factual, lo cual contradice la identificación genérica del subjuntivo en las prótasis concesivas con una interpretación hipotética. Este hecho ha favorecido, sin duda, el error.

La dificultad en la identificación del tipo de información que ofrece la prótasis tiene su origen en una cuestión fundamental: defectos de instrucción. Por un lado, fallos en la enseñanza del uso de las formas de indicativo y de subjuntivo hacen que los aprendientes de ELE asocien siempre el uso del indicativo con interpretaciones factuales y el del subjuntivo con hipotéticas o contrafactuales y que no contemplen, por ejemplo en el caso de las concesivas, usos factuales del subjuntivo.

Por otro lado, es interesante destacar que, a pesar de que en serbio la diferencia semántica en cuanto al tipo de información también se puede reflejar en estructuras sintácticas diferentes (no equivalentes formalmente a las del español y cuya oposición semántica no siempre es relevante)²¹⁰, los estudiantes no han aprovechado este hecho para comprender mejor la oposición entre la oración con indicativo y la de subjuntivo. De alguna forma, nos encontramos ante un tipo de

²¹⁰ En serbio, a pesar de que la oposición entre las dos oraciones no se percibe siempre como relevante, la diferencia semántica existe y se refleja en estructuras sintácticas diferentes como las de a y b (dada la información previa que se ofrece en la actividad, la oración b sería incorrecta):

a. Por mucha experiencia que tenga, es difícil encontrar trabajo.

Koliko god da ima iskustva, teško je da nadje posao.

‘Cuanto sea/quiera que tiene de experiencia,...’

(*koliko god* + *da* + V en presente + *iskustva* en genitivo singular)

b. Por mucha experiencia que tiene, es difícil encontrar trabajo.

Iako ima toliko iskustva, teško je da nadje posao.

‘Aunque tiene tanto/mucho de experiencia,...’

(*iako* + V en presente + *toliko* + *iskustva* en genitivo singular)

homoiofobia (E. Kellerman, 1978, 2000) que podría evitarse ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre significados que también se expresan en su propia lengua. No se trata exactamente de que los alumnos hayan rechazado una estructura por su semejanza con su L1, sino simplemente no han aplicado una oposición existente en su lengua para la identificación de la misma oposición en español, probablemente, debido a que no son conscientes de ella o a que no perciben el paralelismo.

En el **caso D** las opciones son similares a las de B (dos prótasis introducidas por *con* y una con *por*) y las estructuras que se analizan son las mismas que en los tres casos anteriores; sin embargo, en ambos grupos de aprendientes de ELE el índice de error es muy alto. En el GNN es el ítem con más errores (18, es decir, el 80%) y en el GS el segundo (28 errores, o sea, el 65%). Estos resultados confirman que el GNN está lejos de alcanzar el dominio de estas estructuras.

En cuanto al GS, los datos de este caso contradicen, aparentemente, los de A, B y C ya que en ellos los errores por confusión de las dos estructuras, la introducida por *con* y la de *por*, suponen solo el 13% de la producción total de los tres casos, mientras que en D, con 21 errores, suponen casi el 50% del ítem. Además, si comparamos este ítem con B, en el que las opciones son del mismo tipo y la opción correcta es también una oración con *con*, los resultados también son dispares: en B solo hay 1 error por elección de la construcción de «*con* + subjuntivo» (2%), mientras que en D hay 6 (14%).

Teniendo en cuenta los cuatro ítems, creemos que en el alto índice de error de D ha influido considerablemente otro factor ajeno tanto a la expresión de concesión y a sus valores semánticos como a la estructura sintáctica: el tiempo verbal que se halla en la prótasis. Este es el único caso en el que el tiempo no es un presente y, además, aparece el futuro perfecto con valor de probabilidad en dos de las opciones, una de ellas la correcta.

El uso del futuro perfecto presenta algunas dificultades para los hablantes de serbio. En primer lugar, no existe en esta lengua ningún tiempo verbal equivalente, que exprese que la acción denotada es anterior a otra acción también futura en relación con el momento de habla. Puesto que en el sistema verbal serbio los valores temporales de cada tiempo son muy amplios y están poco definidos, las referencias

temporales equivalentes a las del futuro perfecto del español son asumidas por el futuro primero (*futur I*) o son expresadas mediante perífrasis. En el primer caso, con el futuro, las oraciones pueden ser ambiguas ya que el futuro puede tener valor de acción futura respecto del presente (equivalente al futuro simple) o de antesfutura (equivalente al futuro compuesto) por lo que pueden usarse adverbios temporales para deshacer la ambigüedad. No obstante, del mismo modo que en los tiempos de pasado algunas referencias temporales no son percibidas por los hablantes como relevantes, en los de futuro ocurre lo mismo, de tal manera que lo que para los hablantes de español es una oración ambigua, en el caso de los hablantes de serbio ni siquiera se plantea la cuestión de si la acción futura es anterior o no a otra acción futura, simplemente esa información no es relevante. Así pues, junto a los inconvenientes que supone entender estas diferencias temporales, los estudiantes no las consideran relevantes, con lo que tienden a evitar este tiempo verbal.

En segundo lugar, la expresión de probabilidad en español mediante futuros y condicionales supone también una dificultad. El uso del futuro simple con este valor se presenta en el nivel B1 y se aprende con relativa facilidad; sin embargo, los otros tiempos con estos valores se trabajan a partir del B2 y su uso ofrece más resistencia. De nuevo, los estudiantes se encuentran en la expresión de probabilidad referencias temporales muy precisas: el condicional simple hace referencia a una probabilidad en el pasado, el futuro perfecto a una probabilidad en el pasado cercano y el condicional compuesto a una probabilidad en el pasado anterior a otro pasado. Todo esto, al margen de la expresión de probabilidad, coloca al estudiante ante uno de sus problemas fundamentales: las referencias temporales en el pasado²¹¹. Si a esto le añadimos el hecho de que la probabilidad en el pasado cercano se expresa con un tiempo denominado *futuro perfecto*, la confusión aumenta. Por último, la selección de la oración con «*con* + subjuntivo» podría ser el resultado de un proceso de eliminación: ante las dudas sobre las otras dos opciones, los estudiantes eligen una oración cuya forma verbal identifican mejor.

Considerando los resultados de los **casos A, B, C y D** del GS, creemos que las estructuras que se analizan no presentan una problemática exclusiva y que los

²¹¹ Como hemos visto al analizar los errores de la Actividad 1, el uso de los tiempos de pasado es una de las áreas en las que se produce un mayor número de errores. Recordemos que esa actividad, dentro de los errores exclusivamente de tiempo y aspecto, los que afectan al uso de los tiempos de pasado representan más del 75% y suponen algo más del 12% del total de la producción de la actividad.

errores se producen por los mismos motivos que en otro tipo de oraciones concesivas. Los errores representan un 33% de la producción de estos casos, lo que significa que la correcta identificación de estas prótasis es mayoritaria. Contando con el alto índice de error de D, los errores por confusión de las dos construcciones representan el 22% de todas las selecciones de estos ítems, mientras que el 12% restante se debe a errores en la selección del modo verbal o a la no selección de ninguna opción.

4.2. Prótesis con gerundio

Como ya se ha mencionado, el ítem E es el único en que han producido algunas selecciones inesperadas en el GN. Aunque se han considerado como errores, los 5 casos en los que los hablantes nativos han elegido la opción *c* en lugar de la *a* indican que la interpretación de la prótesis con gerundio, focalizada con *aun*, es bastante cercana a la factual de «*a pesar de que* + subjuntivo». No obstante, habiendo comprobado la tendencia de los aprendientes de ELE a la interpretación hipotética del subjuntivo, creemos que las causas de los errores son distintas en el grupo de hablantes nativos y en los de no nativos²¹². Mientras que los fallos en el GN se deben a la interpretación del tipo de información de la prótesis, en el GS tienen que ver con el desconocimiento de la estructura concesiva con gerundio.

En el GS se han producido 31 errores, es decir, el 72,10% de los alumnos ha elegido una opción incorrecta. La más seleccionada (en 30 casos) ha sido la introducida por un nexos con un valor concesivo obvio (*a pesar de que*) y con un verbo en presente de subjuntivo. El rechazo de la oración introducida por *aunque*, el nexos concesivo que mejor conocen, se debe seguramente a la presencia del pretérito imperfecto de subjuntivo, tiempo que han considerado inadecuado ya que la información sobre el personaje se refiere indudablemente a un presente habitual.

La escasa selección de la opción con la estructura «*aun* + gerundio» revela que la mayoría de los alumnos la desconocen. El hecho de que esta construcción española no tenga formalmente ningún equivalente en serbio ha dificultado la identificación e interpretación de esta oración y, al mismo tiempo, la presencia de

²¹² Considerando el alto índice de error del GNN en una actividad como esta, de selección múltiple, resulta arriesgado interpretar los datos, ya que las elecciones aleatorias podrían ser numerosas.

una forma no personal del verbo como es el gerundio debe de haber desorientado a los estudiantes.

Las causas del error son dos: el desconocimiento de esta forma de expresar concesión y de los usos y valores del gerundio. Una instrucción fragmentaria durante la que no se presentan las estructuras concesivas exhaustivamente podría explicar este desconocimiento.

4.3. Prótasis con construcciones duplicadas

El menor índice de error se da en el **caso F** en los dos grupos de estudiantes de ELE y, en el caso del GS, con solo 3 errores, se muestra un excelente conocimiento de estas construcciones concesivas. Los 13 aciertos del GNN (el 65%) indican que estos informantes están en cierta medida familiarizados con estas prótasis con construcciones duplicadas. Si recordamos el contexto de aprendizaje de inmersión de este grupo, esta mejor actuación quizá pueda relacionarse con la frecuente presencia de estas estructuras en la lengua oral y, más concretamente, con las que contienen el verbo *pasar*.

En el GS el alto número de aciertos tiene que ver con las siguientes cuestiones: la transferencia positiva del serbio, el verbo utilizado en esta oración y los efectos positivos de la instrucción. En serbio existen estructuras equivalentes a esta construcción del español, que incluyen también un relativo y un verbo y, sobre todo, una partícula modal, *god*, que se identifica generalmente con valores del subjuntivo en español (véase V.2.2.2 y V.3.3.2.c). Además, el verbo *pasar* con significado de ‘ocurrir’ y su amplio uso en el lenguaje coloquial con este sentido se aprende sin dificultad, en primer lugar, por su gran frecuencia y, en segundo, porque el serbio también utiliza en la lengua coloquial expresiones similares, con la diferencia de que el verbo que se emplea es *biti* ‘ser/estar’²¹³. El tiempo verbal, presente, también facilita la identificación y el uso de esta estructura que, probablemente, habría sido más problemática si se hubieran ofrecido frases con otros tiempos verbales. Por otro lado, durante la instrucción se presentan explícitamente estas construcciones en las que se duplica el verbo.

²¹³ Algunos ejemplos de estas expresiones coloquiales frecuentes son: *Šta je?* ‘¿Qué pasa?’; *Šta ti je?* ‘¿Qué te pasa?’; *Šta je bilo?* ‘¿Qué ha pasado/pasó?’.

5. CONCLUSIONES

En la valoración global de los resultados del análisis de errores de esta actividad debemos tener presente que se trata de una prueba en la que los estudiantes eligen una opción entre tres dadas, es decir, identifican determinada estructura. Por ello, los resultados son relativos, dado el escaso número de ítems que contiene la prueba, y quizá no reflejen la situación global del aprendizaje de las construcciones analizadas. Para lograr una visión completa de esas oraciones concesivas sería necesario confirmar o refutar los resultados de esta actividad ampliando el número de casos y diversificando las pruebas con otras de producción. Sin contar con esos datos, solo podríamos pronosticar un diferente índice de error y, en casos de producción libre, una escasa aparición de algunas de esas estructuras.

Tras la comparación de la actuación de los tres grupos podemos afirmar lo siguiente:

1. La actividad no presenta apenas dificultades para el GN mientras que para los grupos de aprendientes de ELE no ha sido una tarea fácil.
2. El alto índice de error (61%) del GNN indica que la mayoría de los informantes no ha alcanzado un nivel de dominio suficiente en estas estructuras, lo que permite afirmar que la situación de inmersión en la que se encuentran no ha servido para compensar una posible formación insuficiente. Por el contrario, los resultados del GS, con un 35% de errores, muestran que la instrucción formal produce un mayor número de aciertos que el aprendizaje en entornos naturales.
3. Así, el análisis de los datos del GS prueba que en la mayoría de los casos (el 65%) los estudiantes han sido capaces de identificar adecuadamente las estructuras concesivas que se les han presentado y que la distribución de los errores según los ítems es consistente y refleja áreas de dificultad concretas. En cambio, esa distribución en el GNN no presenta suficiente consistencia para extraer conclusiones fiables sobre las causas de los errores o las áreas de dificultad.

4. En cuanto a los subgrupos del GS, los dos grupos especializados en el estudio de ELE, FF y AG, han producido menos errores que el grupo FK, sin formación lingüística. Lo que indica, de nuevo, que la instrucción formal específica da buenos resultados en el aprendizaje de estas oraciones.

Teniendo en cuenta el tipo de estructuras que se han presentado en esta actividad, cabe resaltar lo siguiente sobre los resultados del GS:

1. Por lo que se refiere a las estructuras que se presentan en los cuatro primeros casos (A, B, C y D), con prótasis introducidas con *por* y *con*, podemos decir que, a pesar de la similitud formal, la confusión entre ellas solo se ha producido en un 22,66% de los errores, lo que quiere decir que la mayoría de los estudiantes han reconocido adecuadamente los valores de cada una de ellas.
2. El correcto reconocimiento de las prótasis concesivas introducidas por la preposición *con* puede haberse visto favorecido por la estructura equivalente serbia que utiliza un cuantificador (*toliko* 'mucho/tanto', *koliko* 'cuanto', etc.) con un valor intensivo fácilmente identificable con la expresión en español introducida por *con*. Otro factor que también influye en el bajo índice de error en esta construcción es que no admite la alternancia de modo de la forma verbal y se construye siempre con indicativo.
3. El ítem D, con un 65% de errores, muestra que los errores aumentan cuando la forma verbal de la prótasis introducida por *con* no está en presente. En este caso confluyen dos elementos: la aparición de un futuro perfecto con sentido de probabilidad y la ausencia del presente. Ya se han explicado las dificultades que el futuro de probabilidad ofrece a los estudiantes por lo que no vamos a insistir en ello. En cuanto a la ausencia del presente, aunque no disponemos de pruebas suficientes dadas las características de las oraciones de la actividad, creemos que ese incremento de errores se debe a un fallo de instrucción que apunta a que en el aula se trabaja predominantemente con oraciones en presente para ilustrar estas construcciones. Sería necesario confirmar este hecho realizando pruebas con

oraciones con la misma estructura pero con distinto tiempo verbal para comprobar si algunas presentan más dificultades que otras y por qué.

4. Los errores en las expresiones concesivas introducidas con *por* se deben, sobre todo, a la confusión en la selección del modo por la alternancia indicativo/subjuntivo. Es decir, los errores en estas oraciones se producen por la misma razón que en el resto de las concesivas en las que la alternancia de modo verbal es posible y que, por otro lado, conlleva diferencias semánticas significativas en español. El estudiante tiene dificultades para valorar el tipo de información que se le está presentando y elegir el modo adecuado. Se trata, pues, de una cuestión que debe acometerse dentro del marco general de las oraciones concesivas, ya que no afecta exclusivamente a estas estructuras.
5. Así, el reconocimiento de las prótasis concesivas con estructuras preposicionales no implica una complejidad específica para estos estudiantes, sino que encuentran los mismos obstáculos que en otras oraciones: el modo verbal, cuando la alternancia es posible, y los valores de los tiempos verbales.
6. El mayor número de errores de toda la actividad se ha producido en la estructura que es sintácticamente la más simple: «*aun* + gerundio». Teniendo en cuenta que esta construcción no tiene ningún equivalente formal en serbio, en el aprendizaje de esta estructura la instrucción explícita de la misma es fundamental. Sin embargo, el 72% de error en la identificación de esta indica que la instrucción no ha sido la adecuada: o ni siquiera se ha estudiado (lo que explicaría el desconocimiento) o no se le ha prestado la suficiente atención (lo que explicaría el olvido o la no identificación).
7. Por último, la construcción duplicada con el verbo en subjuntivo (*pase lo que pase*) no ha ofrecido ninguna dificultad y solo hay 3 errores debido al uso del indicativo en lugar del subjuntivo. Ya hemos señalado que en este caso confluyen varias circunstancias favorables, entre ellas, la transferencia positiva del serbio y el verbo implicado.

En resumen, de los datos de toda la prueba se pueden extraer tres conclusiones sobre el GS:

1. La complejidad sintáctica no parece influir en la adecuada identificación de estas construcciones ya que las estructuras más complejas (por ejemplo: *con lo joven que es y...*) tienen un índice de error menor que otras más simples (por ejemplo: *aun trabajando...*).
2. La presencia de determinado tiempo verbal en la oración facilita (por ejemplo, el presente) o dificulta (por ejemplo, el futuro perfecto) el reconocimiento de la opción adecuada.
3. La alternancia de modo verbal en una estructura (por ejemplo: *por mucho que tiene/tenga*) dificulta la selección de la opción correcta.

El tipo de *instrucción del GS* subyace a toda su actuación: mientras que el 65% de aciertos demuestra su eficacia, el 35% indica que debe mejorarse. En este sentido, creemos que son dos tipos de hechos los que marcan esta inadecuada instrucción. Los primeros reflejan defectos generales en la enseñanza de ELE, los segundos afectan específicamente al aprendizaje del español de hablantes de serbio:

1. Los manuales y materiales con los que se trabaja en clase tienden a simplificar las cuestiones gramaticales y a describir cada una de ellas como parcelas aisladas. Por ejemplo, cuando se trabajan en el aula las oraciones concesivas se incide mucho en la cuestión del modo verbal, pero se ignoran las cuestiones relacionadas con el tiempo que, como hemos visto, suponen una dificultad en todos los niveles y que alcanzan a todas las producciones en español de estos estudiantes. Otro de los fallos radica en que en la enseñanza se trabaja en muchas ocasiones con ejemplos descontextualizados que carecen de la información suficiente para que el alumno comprenda determinadas diferencias, como el uso del indicativo o del subjuntivo en las concesivas. El trabajo cotidiano con este tipo de ejemplos impide que el estudiante se acostumbre a tener en cuenta factores pragmáticos que son fundamentales para la identificación del tipo de información que ofrecen las oraciones concesivas y para la consiguiente selección del modo verbal. En muchas ocasiones, probablemente por el deseo de

no complicar las oraciones en exceso y de concentrar la atención en determinada cuestión gramatical, los ejemplos ilustrativos o los ejercicios contienen verbos en presente, lo que hace que el estudiante se desoriente cuando no encuentra el presente en una oración y además debe pensar en los valores propios del tiempo que aparece en su lugar. También, suele prestarse mucha atención a las estructuras consideradas *típicas* (en el caso de las concesivas, a las oraciones introducidas por *aunque*) y dejar a un lado o ver solo sucintamente otras consideradas *atípicas*, a pesar de que estas últimas sean tan frecuentes como las primeras.

2. Durante la enseñanza podrían aprovecharse las similitudes entre el serbio y el español para ayudar a entender algunas cuestiones y reflexionar sobre ellas. Por ejemplo, los estudiantes suelen tener la idea de que el uso del subjuntivo supone una dificultad casi insalvable para ellos porque «en serbio no hay subjuntivo» y concentran toda su atención en aprender determinadas reglas que les orienten en el uso de este modo. No son conscientes de que la noción de modalidad no está ligada exclusivamente a la oposición indicativo/subjuntivo y de que tiene otras manifestaciones que sí están presentes en serbio. Aunque no todas las diferencias modales del español tienen su equivalencia en serbio, algunas sí. Por ello, creemos que sería de gran utilidad fomentar la reflexión sobre lengua materna para después reconocer las oposiciones semánticas del español y su reflejo sintáctico. En el caso de las oraciones concesivas, son muchas las oposiciones semánticas y sintácticas que también existen en serbio, aunque no siempre se perciben fácilmente o se consideran relevantes, y que podrían ser de gran ayuda para la comprensión de la concesión en español.

En síntesis, la comparación del GS y del GNN ha demostrado que el aprendizaje de estas estructuras requiere de instrucción específica centrada tanto en las formas como en los significados. Sin embargo, por lo que se refiere al GS, creemos que los errores que se producen en la identificación de las estructuras analizadas en esta actividad no son específicos de estas, sino que reflejan las circunstancias del estudio del español en general y de las oraciones concesivas en particular, entre las que destacan los defectos de instrucción y la no valoración de los factores pragmáticos.

CAPÍTULO IX

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD 3

1. ACTUACIÓN DE LOS DISTINTOS GRUPOS EN CADA ÍTEM

A continuación exponemos los gráficos que representan los resultados de los diferentes grupos en cada ítem de la Actividad 3.

ORACIÓN A

Estoy seguro de que, (1) _____ la novia (PODER)
(a) _____ hablar, le (PERDONAR) (b) _____.

ÍTEM 1

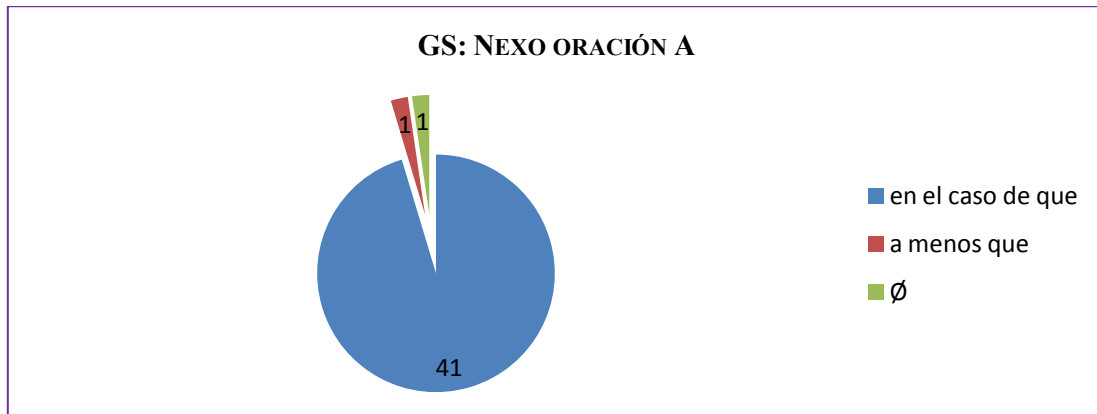


GRÁFICO 110

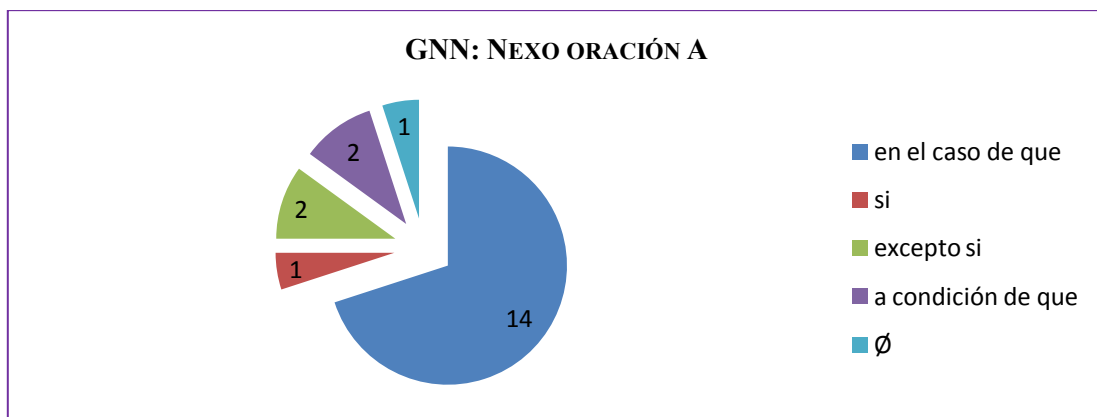


GRÁFICO 111

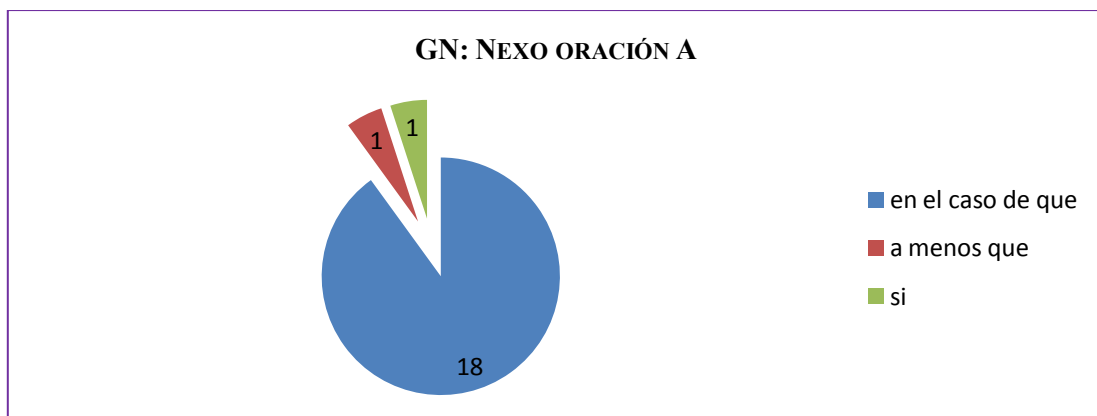


GRÁFICO 112

ÍTEM a

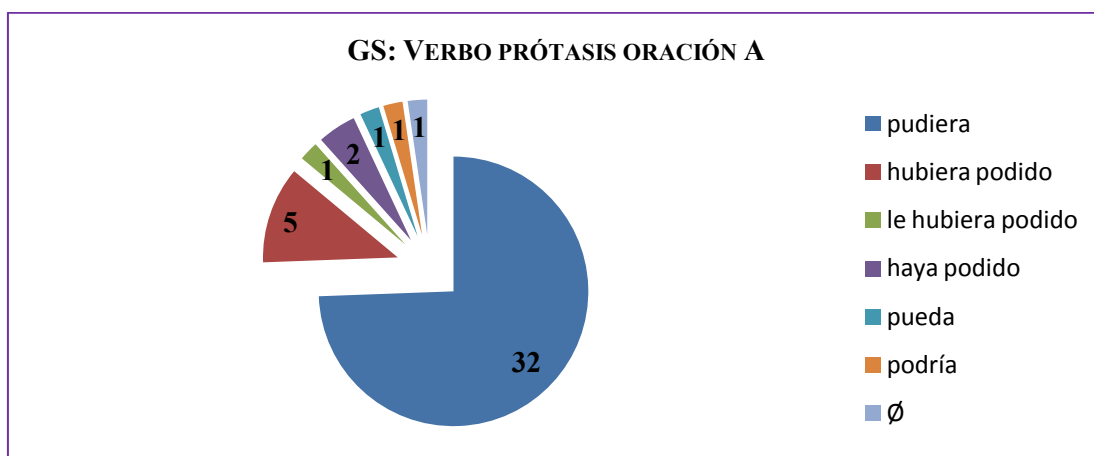


GRÁFICO 113

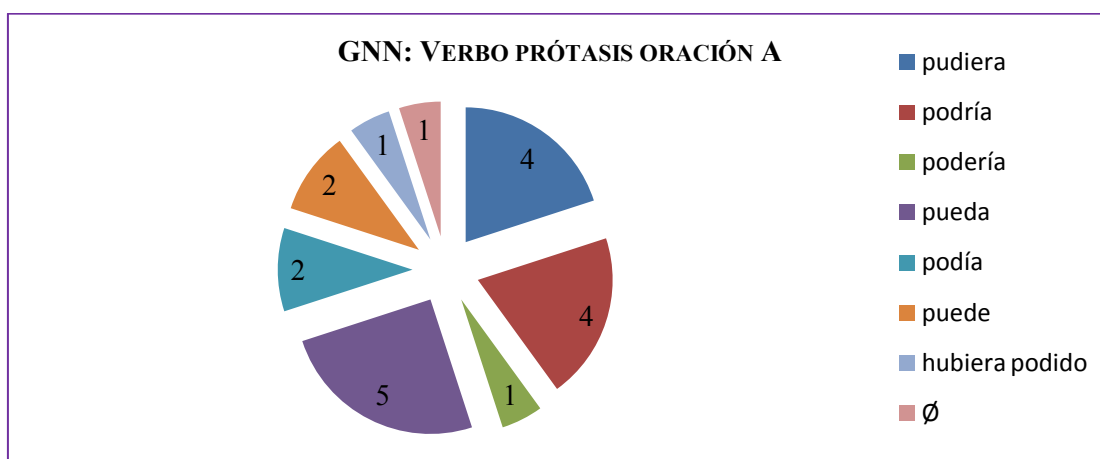


GRÁFICO 114

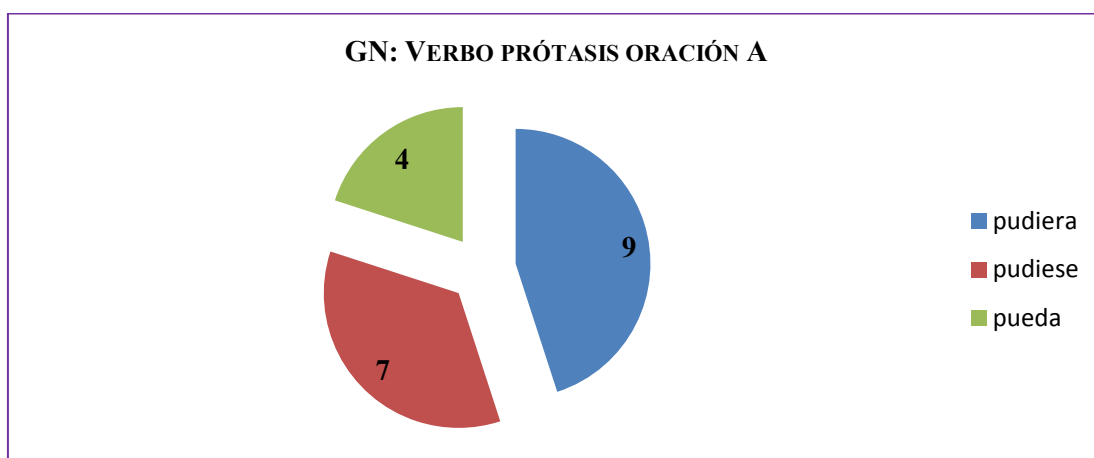


GRÁFICO 115

ÍTEM b

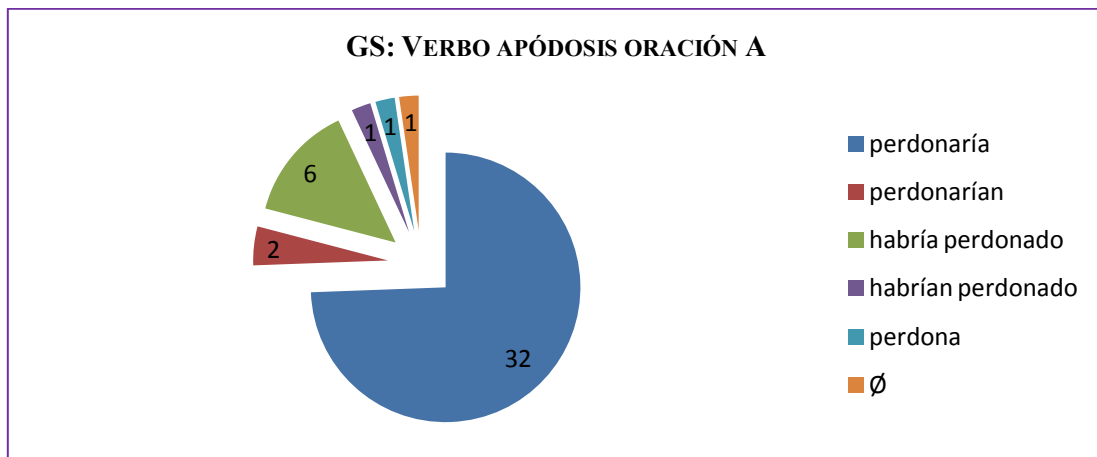


GRÁFICO 116

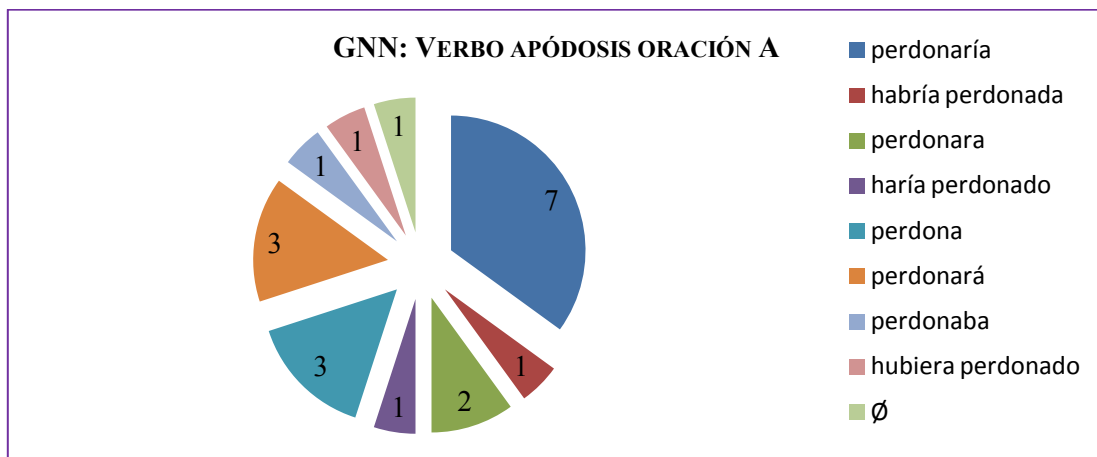


GRÁFICO 117

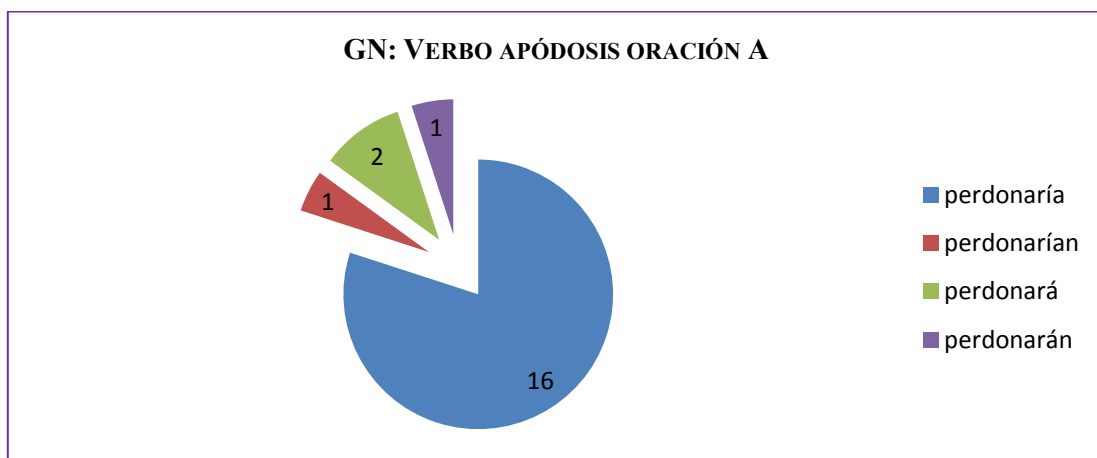


GRÁFICO 118

ORACIÓN B

*Eso les pasa por ir a todo gas. (2) _____ (IR) (c) _____
a la velocidad que debía, no (OCURRIR) (d) _____ nada.*

ÍTEM 2

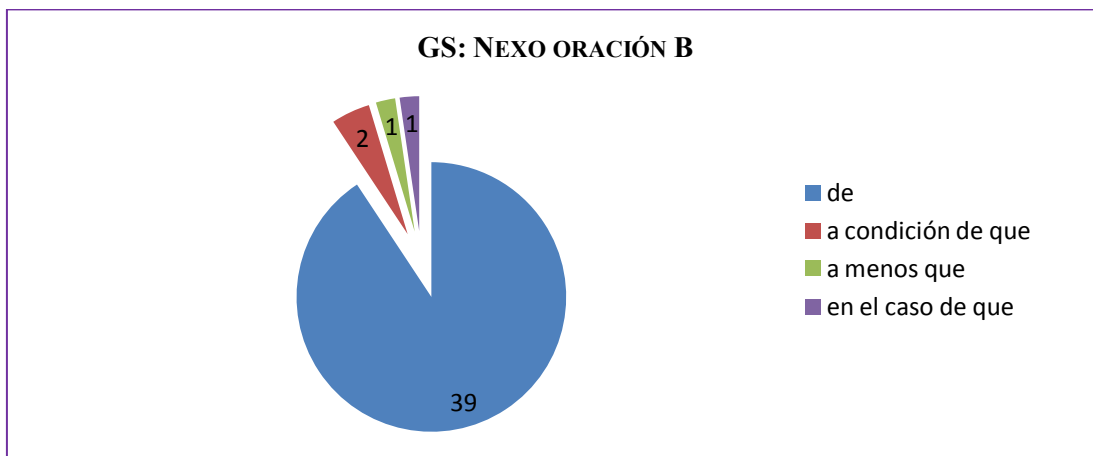


GRÁFICO 119

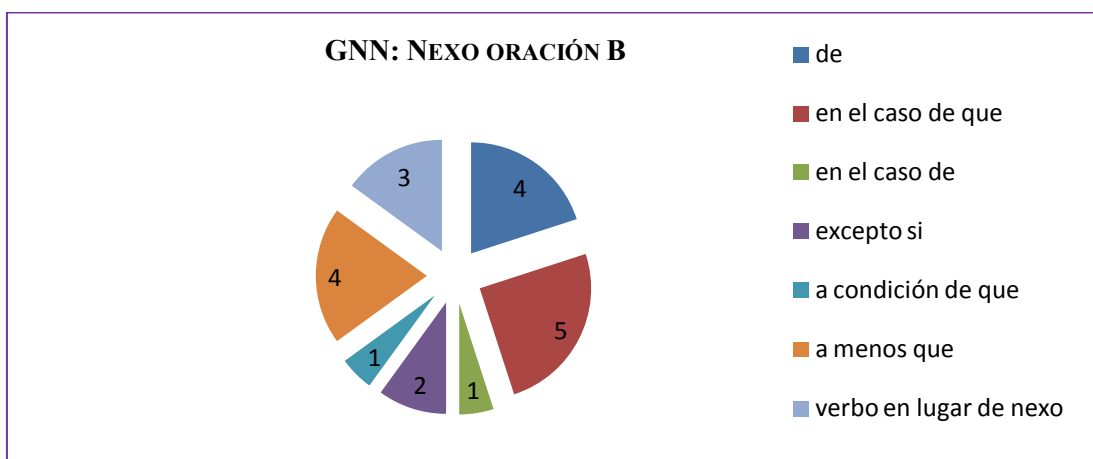


GRÁFICO 120

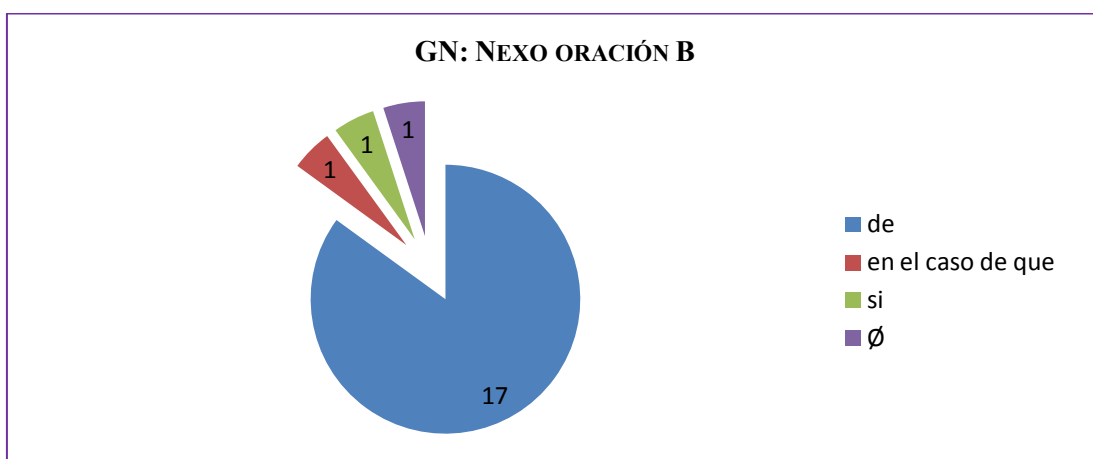


GRÁFICO 121

ÍTEM c

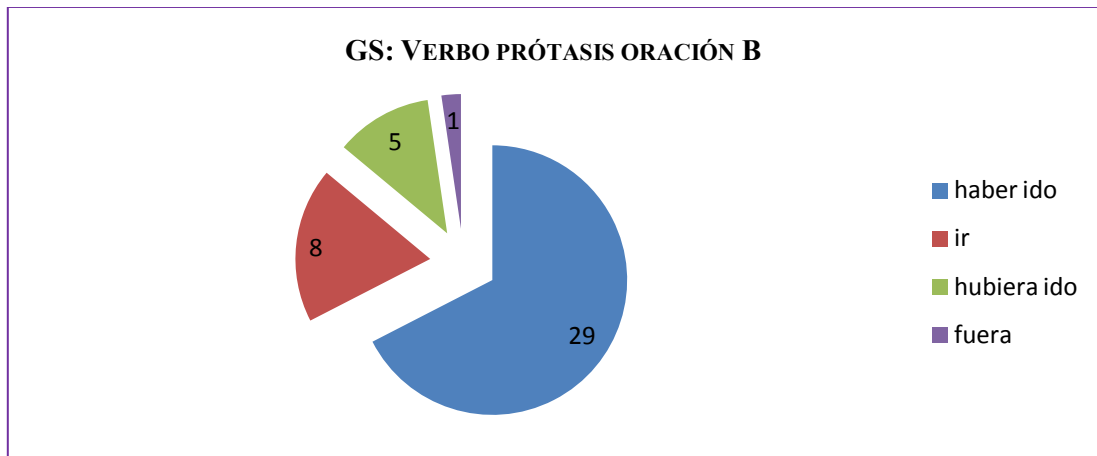


GRÁFICO 122

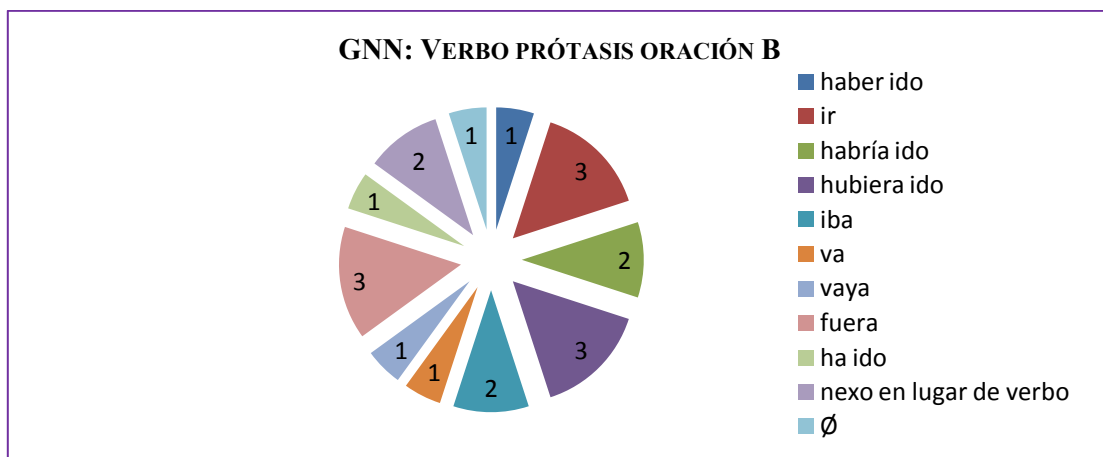


GRÁFICO 123

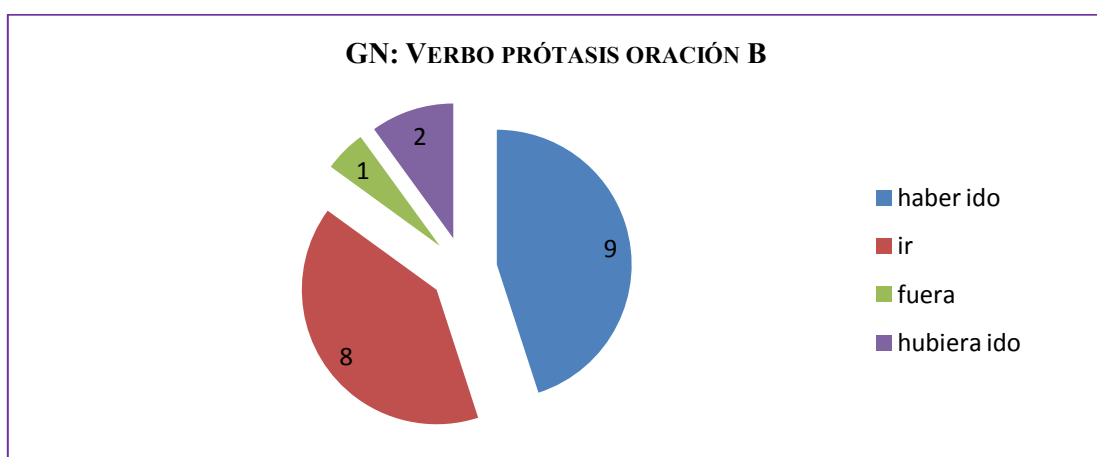


GRÁFICO 124

ÍTEM d

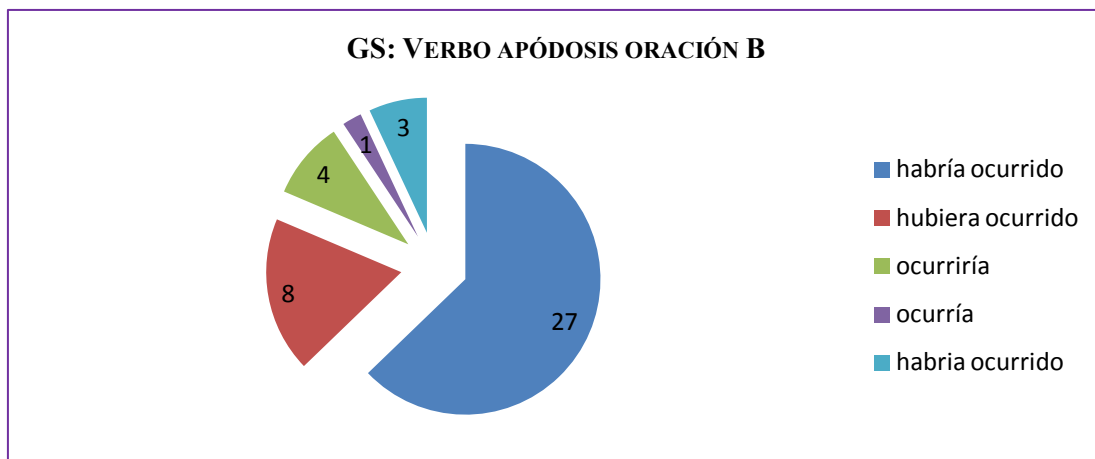


GRÁFICO 125

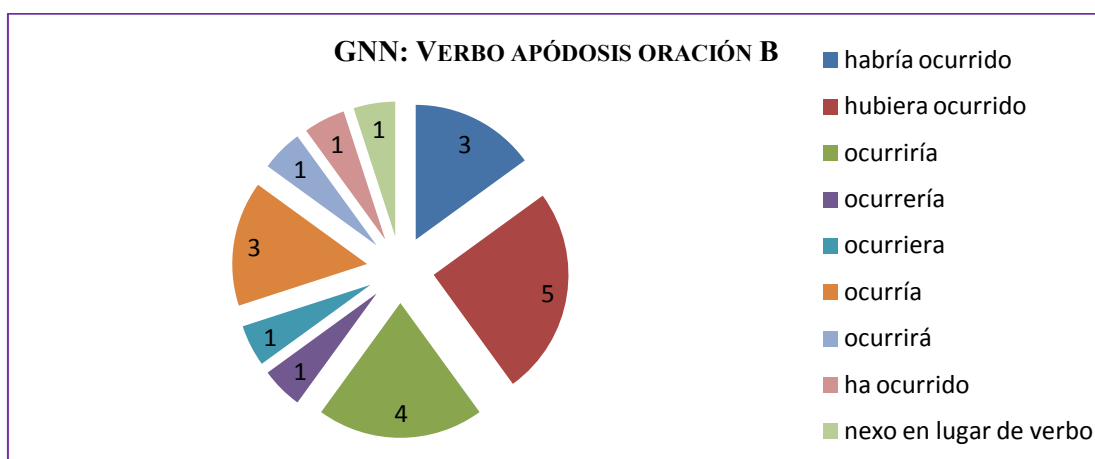


GRÁFICO 126

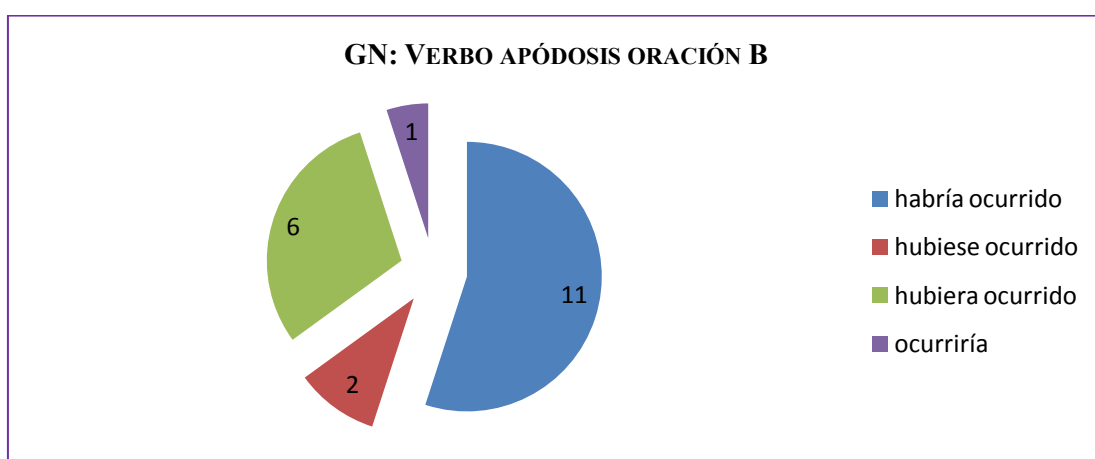


GRÁFICO 127

ORACIÓN C

ÍTEM 3

Pues (3) _____ ese hombre (TENER) (e) _____
un seguro a todo riesgo, se va a arruinar para toda la vida.

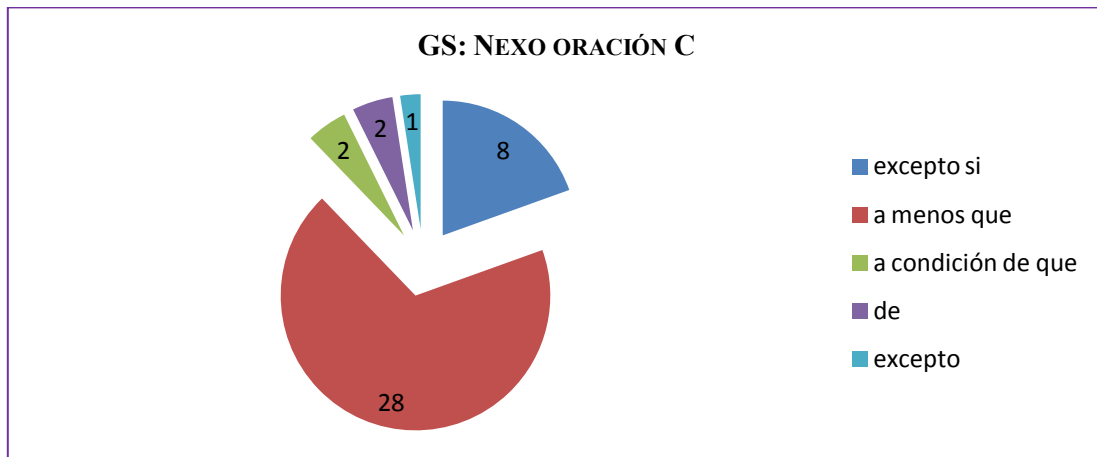


GRÁFICO 128

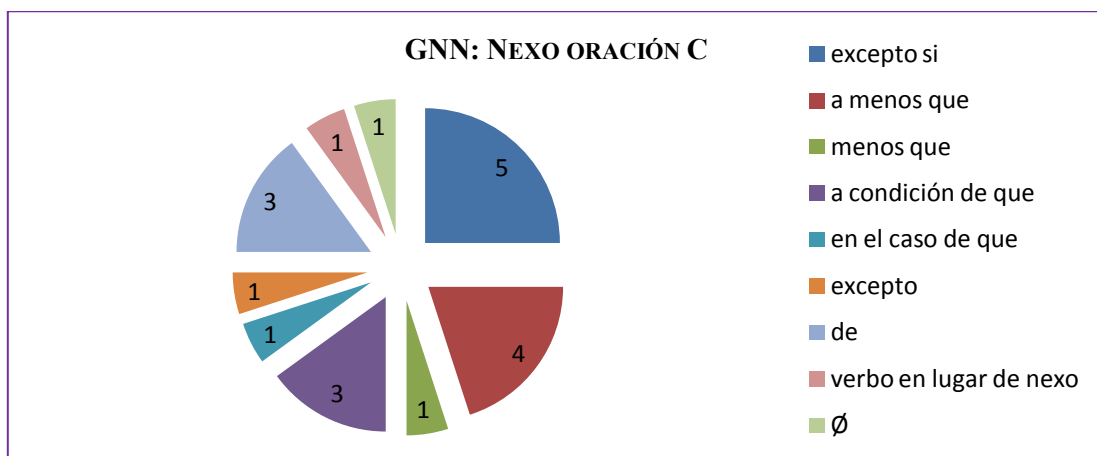


GRÁFICO 129

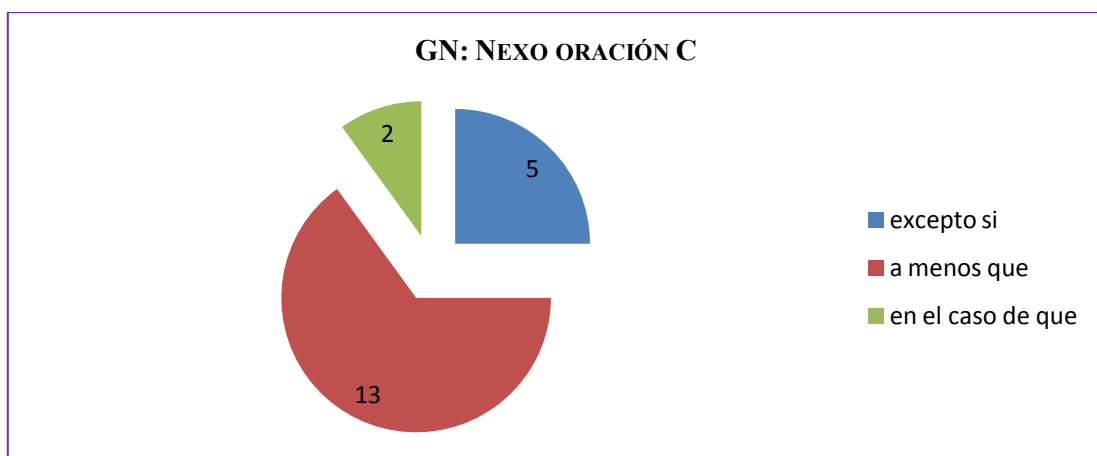


GRÁFICO 130

ÍTEM e

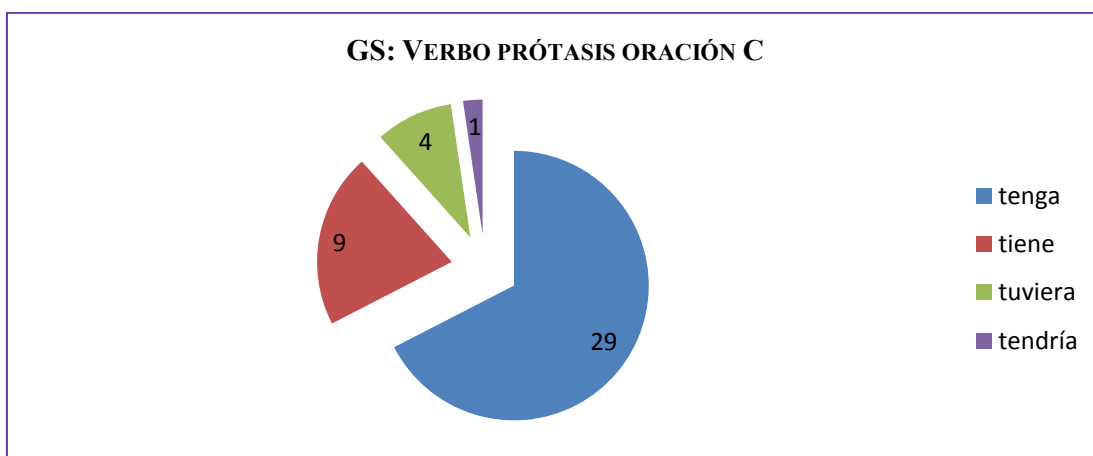


GRÁFICO 131

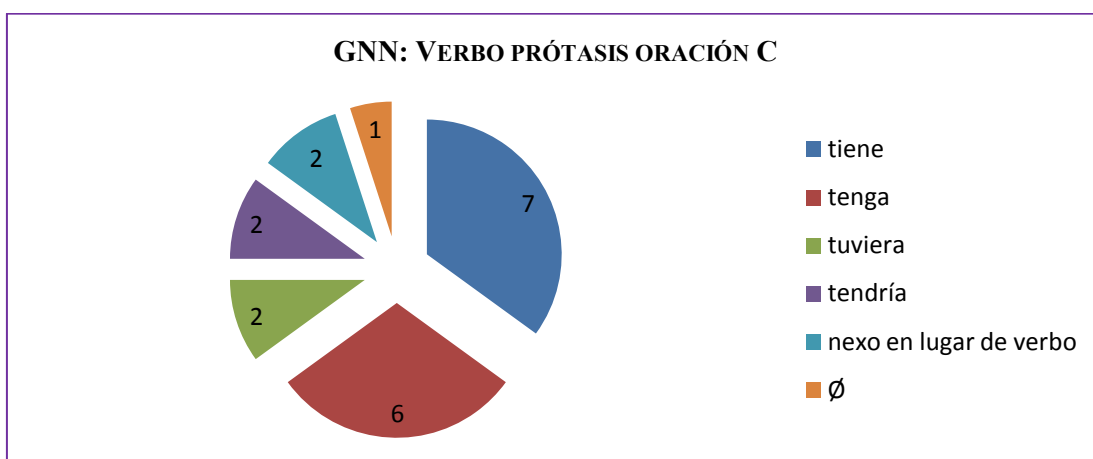


GRÁFICO 132

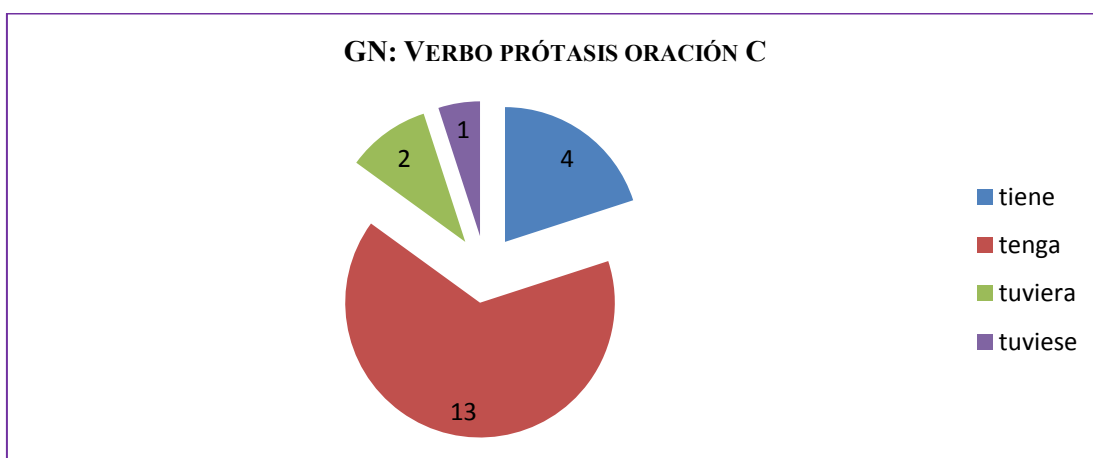


GRÁFICO 133

ORACIÓN D

ÍTEM 4

*Si yo hubiera sido el juez, le hubiera perdonado la multa (4) _____
se (CASAR) (f) _____ con ella y la (CUIDAR)
(g) _____.*

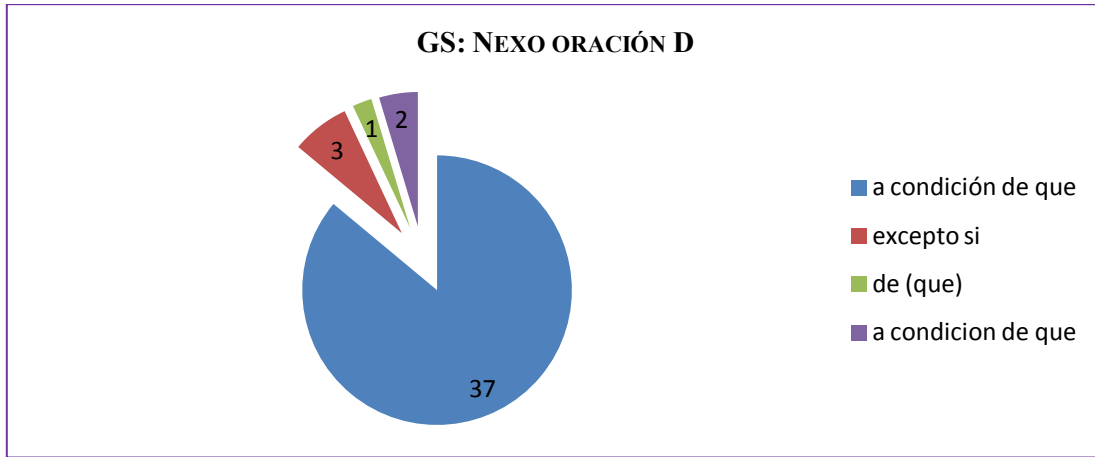


GRÁFICO 134

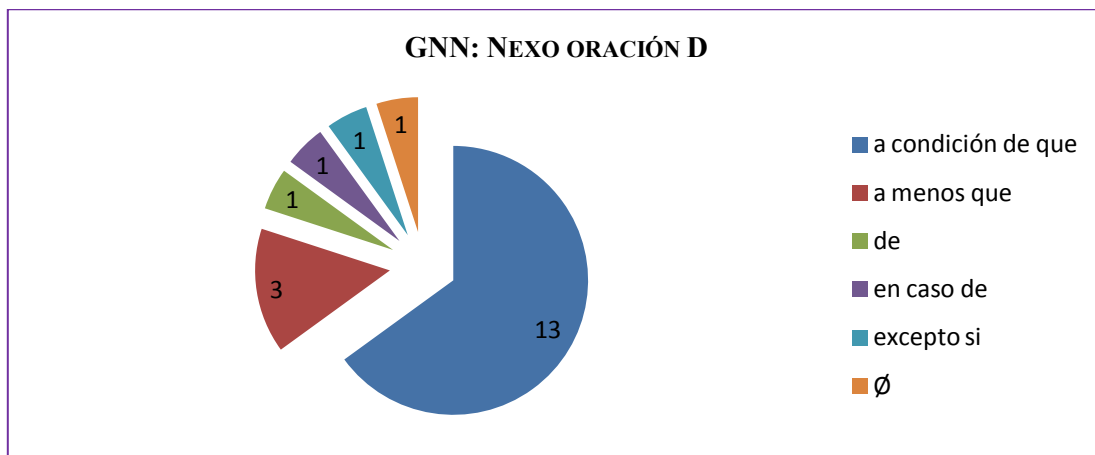


GRÁFICO 135

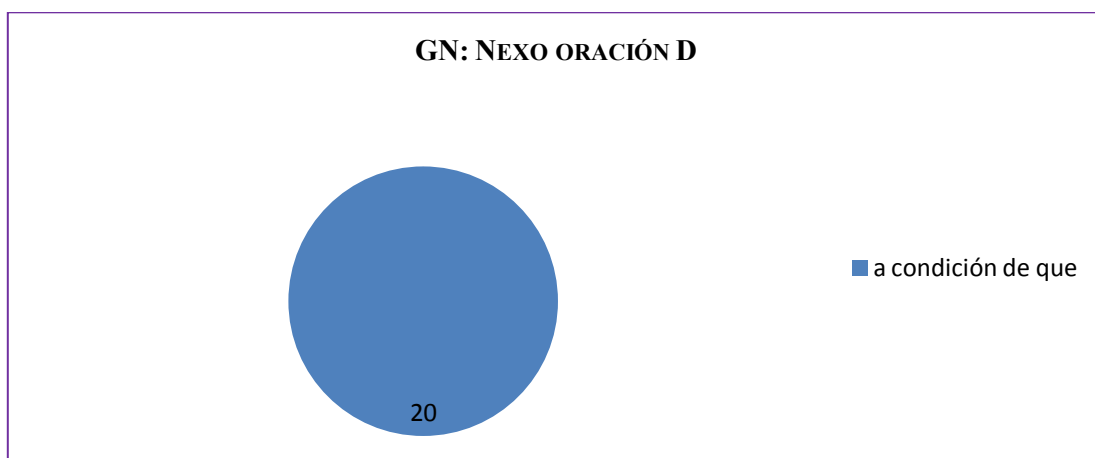


GRÁFICO 136

ÍTEM f

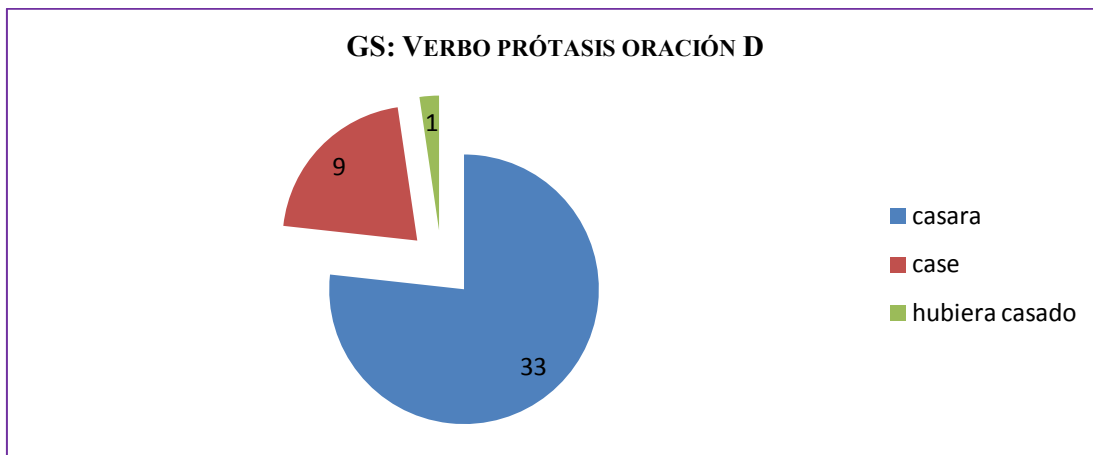


GRÁFICO 137

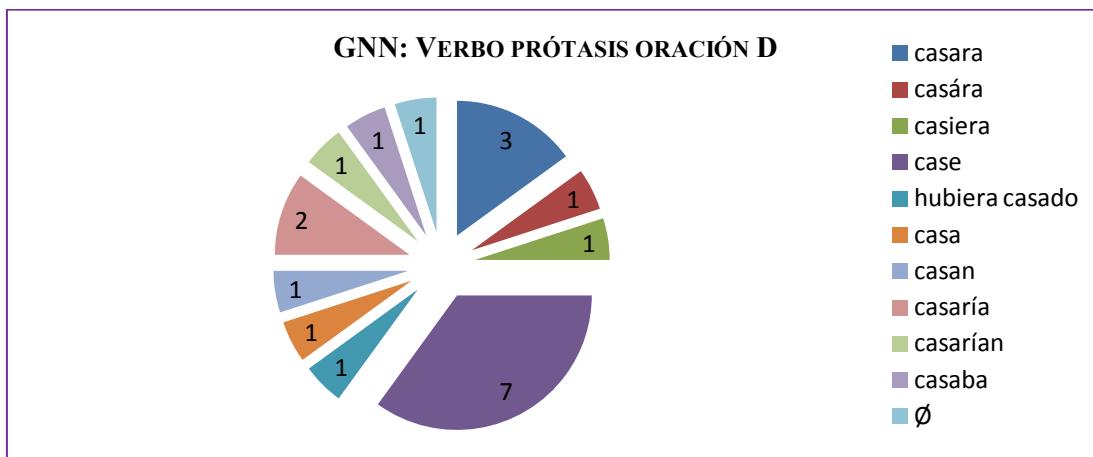


GRÁFICO 138

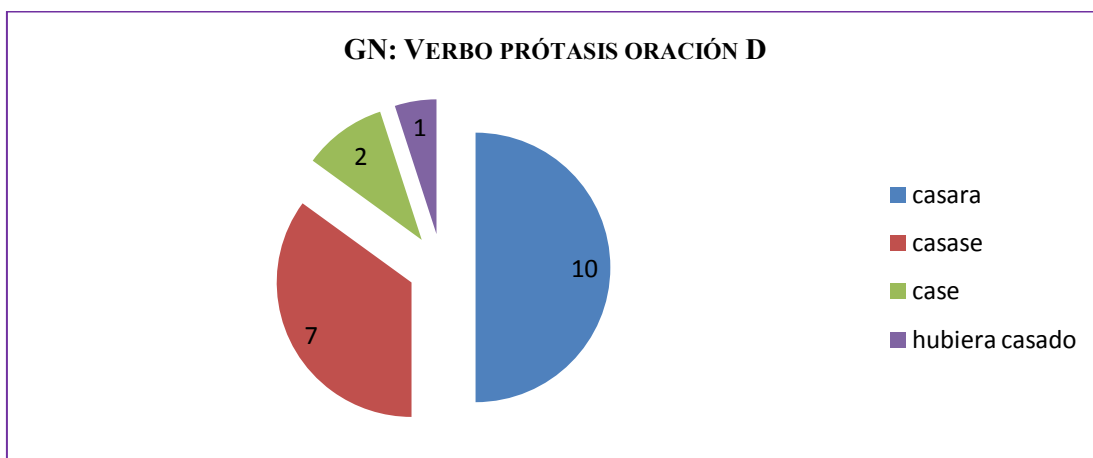


GRÁFICO 139

ÍTEM g

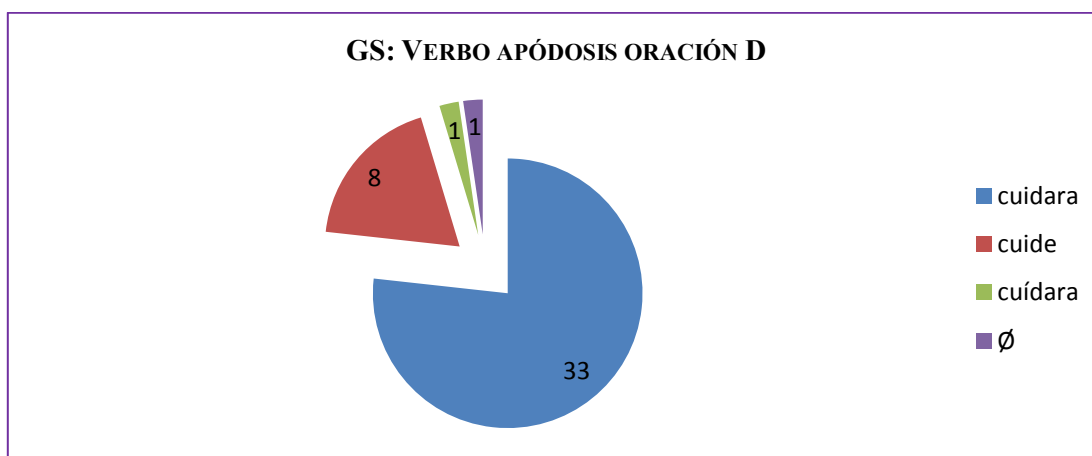


GRÁFICO 140

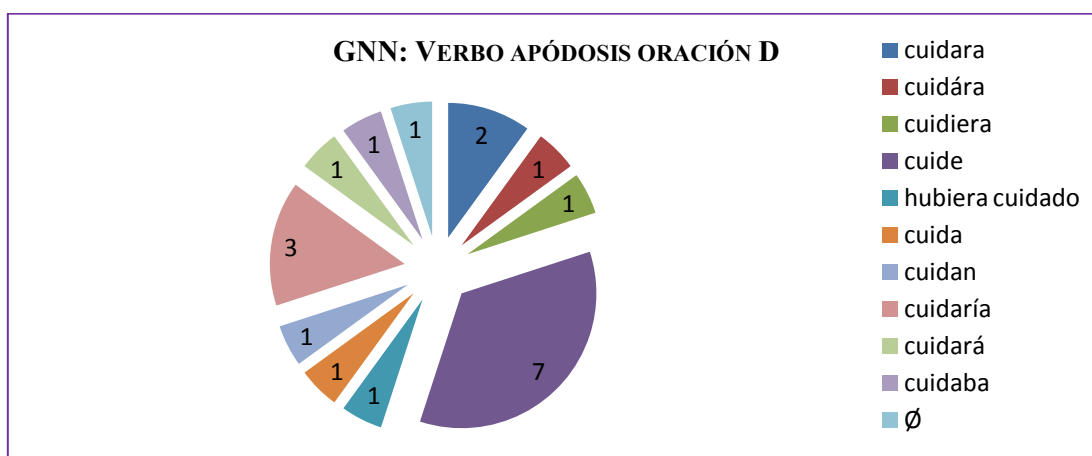


GRÁFICO 141

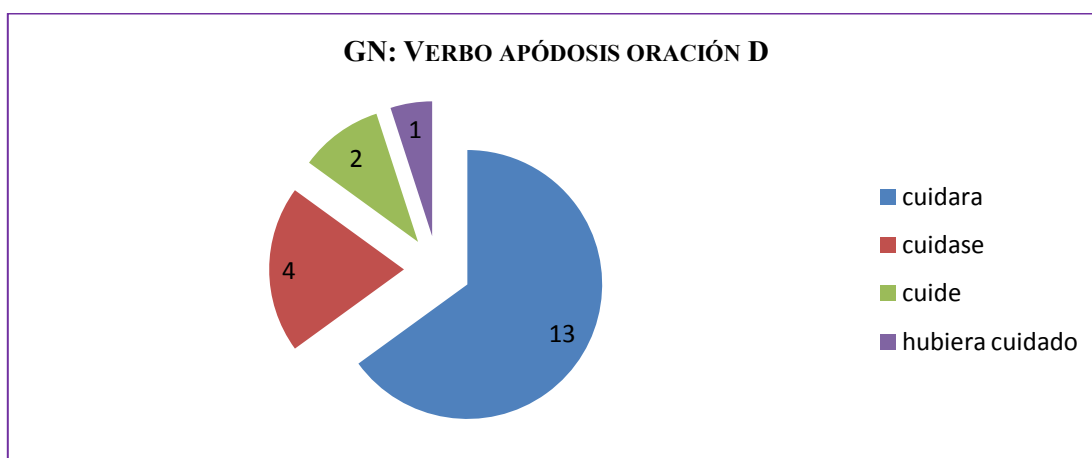


GRÁFICO 142

ORACIÓN E

Está perdido. (5) _____ el recurso (CAMBIAR) (h)
_____ la situación, claro.

ÍTEM 5

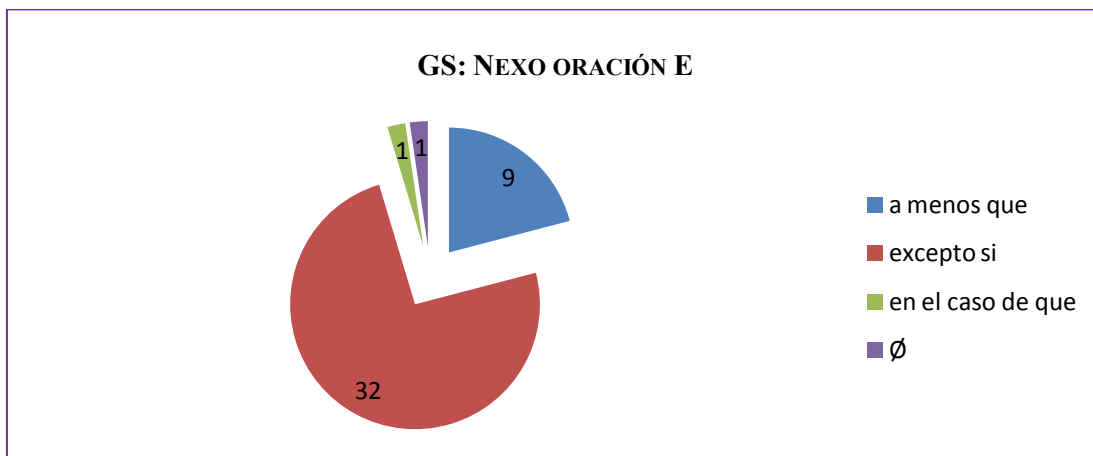


GRÁFICO 143

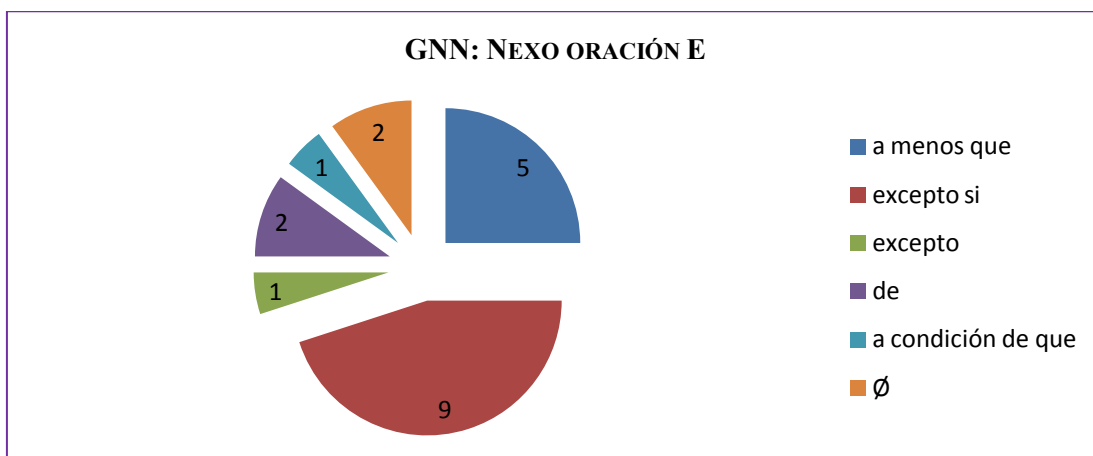


GRÁFICO 144

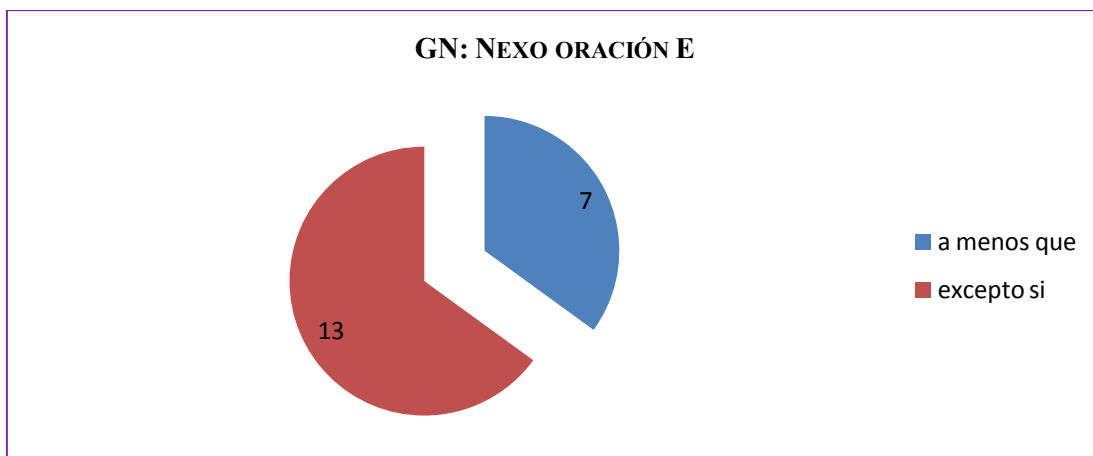


GRÁFICO 145

ÍTEM h

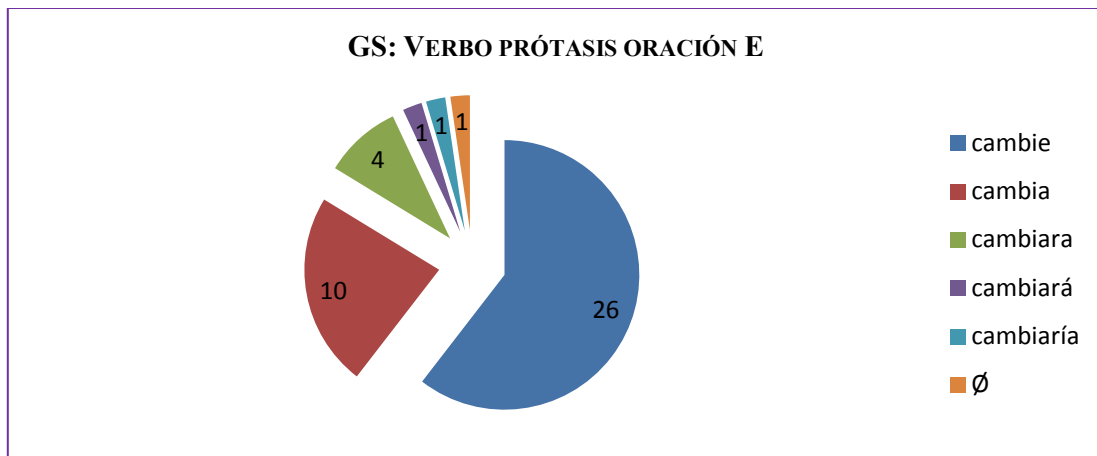


GRÁFICO 146

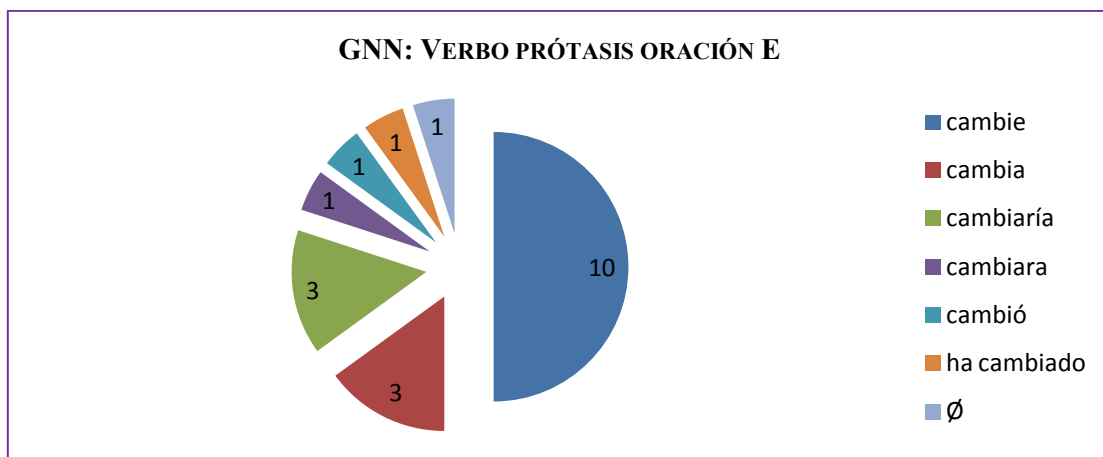


GRÁFICO 147

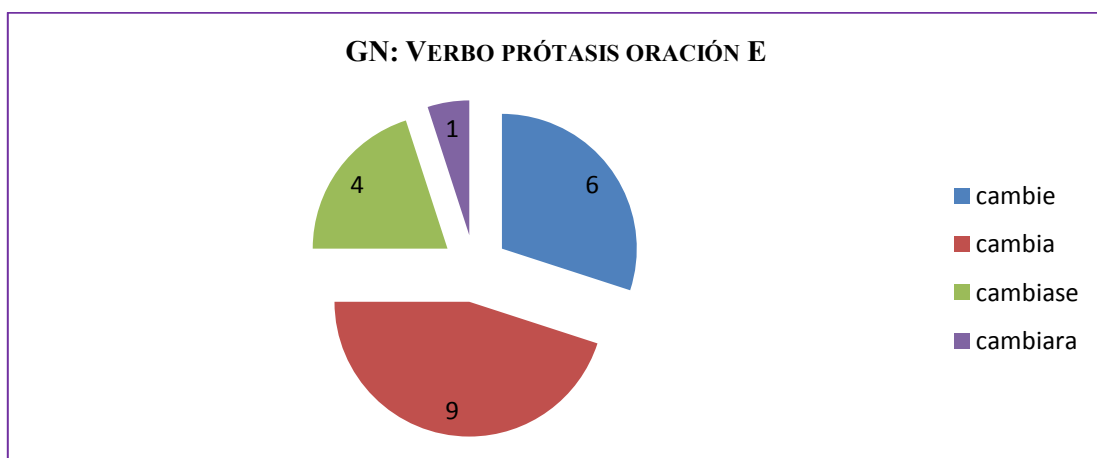


GRÁFICO 148

2. CRITERIOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE ERRORES

En la identificación de los errores de esta actividad es fundamental el contexto creado por el texto periodístico. Por ello, se han considerado erróneas no solo las producciones gramaticalmente incorrectas, sino también aquellas que no resultan adecuadas contando con la información ofrecida en ese texto.

En cuanto a la selección de los nexos²¹⁴, teniendo en cuenta ese contexto, los ítems (1), (2) y (4), de las oraciones A, B y D, respectivamente, puede ser completados solo por uno de los nexos ofrecidos. Para los huecos (3) y (5) de las oraciones C y E hay una doble opción: *excepto si* y *a menos que*. Puesto que el modo verbal requerido por cada uno de estos dos nexos en los periodos reales es diferente se han considerado correctas las opciones que respetan las restricciones modales impuestas por cada uno de ellos. Por otro lado, a pesar de que en las instrucciones se indica que deben usarse los cinco nexos sin repetir ninguno, dada la complejidad de la realización de la actividad, se han desestimado los escasos errores por repetición y se han considerado aciertos si se han usado en el ítem que le corresponde. Es decir, por ejemplo, si se ha repetido *a menos que* en los ítems (3) y (5) se han considerados ambos aciertos, pero si uno aparece en el ítem (3) y otro en el (1) el primero se considera acierto y el segundo error.

Por lo que se refiere a la producción de las formas verbales, las referencias temporales, el tipo de periodo (real, potencial o irreal), la interpretación factual o contrafactual y el nexo limitan suficientemente la aparición solo de una forma en cada caso, excepto en los que comentamos a continuación:

- En la oración B, en el ítem (2) la forma esperada era un infinitivo compuesto dada la clara interpretación contrafactual de la oración; no obstante, los 8 casos de infinitivo simple del GN (el 40%) hacen que debamos aceptar también esta forma y confirman la neutralización de los valores de ambos infinitivos cuando el evento está anclado en el pasado²¹⁵.
- La selección por parte de 5 hablantes nativos del pretérito imperfecto de subjuntivo en el ítem (h) de la oración E (el 25%) también se ha considerado

²¹⁴ Aplicaremos el término *nexo* de forma genérica a todos los elementos que introducen las prótasis condicionales presentes en la actividad.

²¹⁵ Sobre la neutralización del infinitivo simple y del infinitivo compuesto en eventos retrospectivos véase NGLE (2009: 1977-1978).

correcta puesto que la interpretación de la prótasis como real o potencial depende, en este caso, del hablante, al no haber información concreta sobre este hecho en el texto periodístico. Por el contrario, en el ítem (e) de la oración C no se han considerado aceptables las formas de imperfecto de subjuntivo dado que solo se han producido 2 en el GN (el 10%) y la interpretación del periodo como potencial resulta difícil.

Así, atendiendo a la combinación de nexos y formas verbales y contemplando la actuación del GN, se han analizado como correctas las siguientes oraciones:

ORACIÓN	ESTRUCTURAS CORRECTAS
A	Estoy seguro de que, (1) <u>en el caso de que</u> la novia (a) <u>pudiera/pudiese</u> hablar, le (b) <u>perdonaría</u> .
B	Eso les pasa por ir a todo gas. (2) <u>De</u> (c) <u>haber ido/ir</u> a la velocidad que debía, no (d) <u>habría/hubiera/hubiese ocurrido</u> nada.
C	Pues (3) <u>excepto si</u> ese hombre (e) <u>tiene</u> un seguro a todo riesgo, se va a arruinar para toda la vida. Pues (3) <u>a menos que</u> ese hombre (e) <u>tenga</u> un seguro a todo riesgo, se va a arruinar para toda la vida.
D	Si yo hubiera sido el juez, le hubiera perdonado la multa (4) <u>a condición de que</u> se (f) <u>casara/casase</u> con ella y la (g) <u>cuidara/cuidase</u> .
E	Está perdido. (5) <u>Excepto si</u> el recurso (h) <u>cambia/cambiara/cambiase</u> la situación, claro. Está perdido. (5) <u>A menos que</u> el recurso (h) <u>cambie/cambiara/cambiase</u> la situación, claro.

3. ANÁLISIS CUANTITATIVO

3.1. Grupo serbohablante (GS)

El total de errores de esta actividad, incluidos los ortográficos, es de 115²¹⁶, lo que representa un índice de error del 20,57% sobre toda la producción (559 casos), y una media de 2,6 errores por informante sobre 13 ítems.

Descontando los 9 errores ortográficos²¹⁷ que aparecen en las formas seleccionadas adecuadamente, la cifra de errores es de **106 (18,96%)**, lo que supone una media por alumno algo menor: 2,4. El gráfico 149 refleja estos datos.

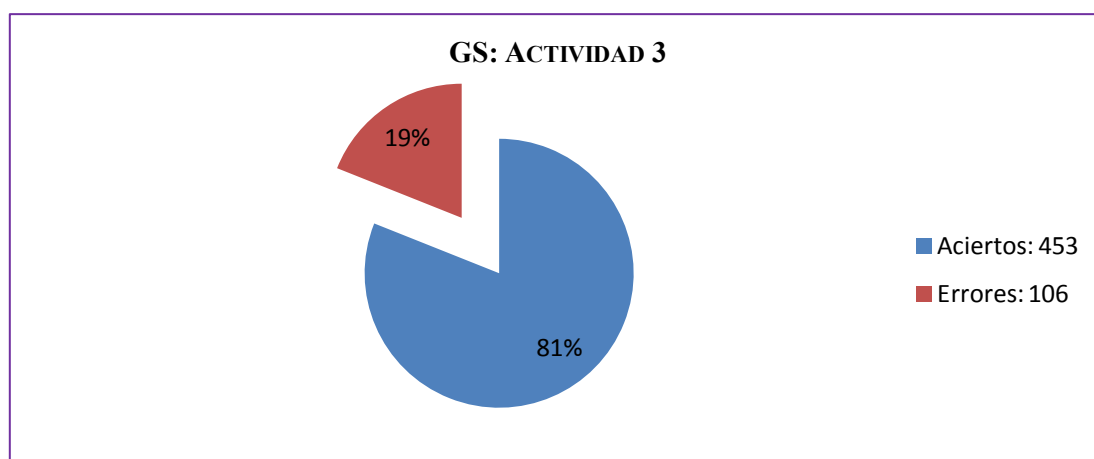


GRÁFICO 149

En adelante analizaremos el índice de error ignorando los errores ortográficos que acabamos de mencionar, que se considerarán aciertos ya que la forma verbal utilizada o el nexos seleccionado son los adecuados.

De los 106 errores, 16 (el 15,09%) se han producido en huecos correspondientes a nexos y 90 (el 84,90%) en los correspondientes a formas verbales, lo que significa que el porcentaje sobre el total de errores es significativamente

²¹⁶ Estos datos reflejan el número de formas incorrectas, independientemente de que una forma contenga más de un error e incluyen como errores los huecos no completados.

²¹⁷ Formas que contienen exclusivamente errores formales. Se han incluido en este grupo, además de los errores estrictamente ortográficos como la ausencia de tilde, aquellos nexos incompletos, es decir, por ejemplo el uso de *menos que* en lugar de *a menos que* ya que, puesto que se dan en el enunciado de la actividad. Se han dejado fuera de este grupo aquellos casos que, además de errores ortográficos, reflejan otros errores; estos se mencionarán explícitamente al ocuparnos de ellos.

mayor en los espacios de las formas verbales (26,16%) que en los de los nexos (7,44%).

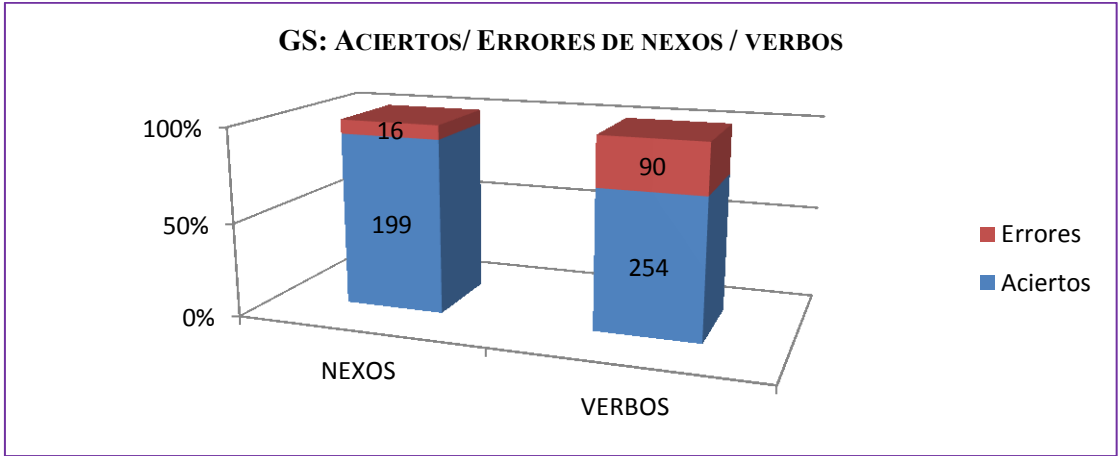


GRÁFICO 150

La distribución de los errores de formas verbales muestra la mayor concentración de fallos en el hueco (h), con 22, y la menor en el hueco (d), con 5. En cuanto a los nexos, el número de errores es más homogéneo y oscila entre los 2 y los 4 errores. El gráfico 151 refleja la distribución de los errores en todos los ítems (recordemos que en esta actividad los ítems identificados con un dígito corresponden a nexos y los identificados con una letra minúscula a formas verbales).

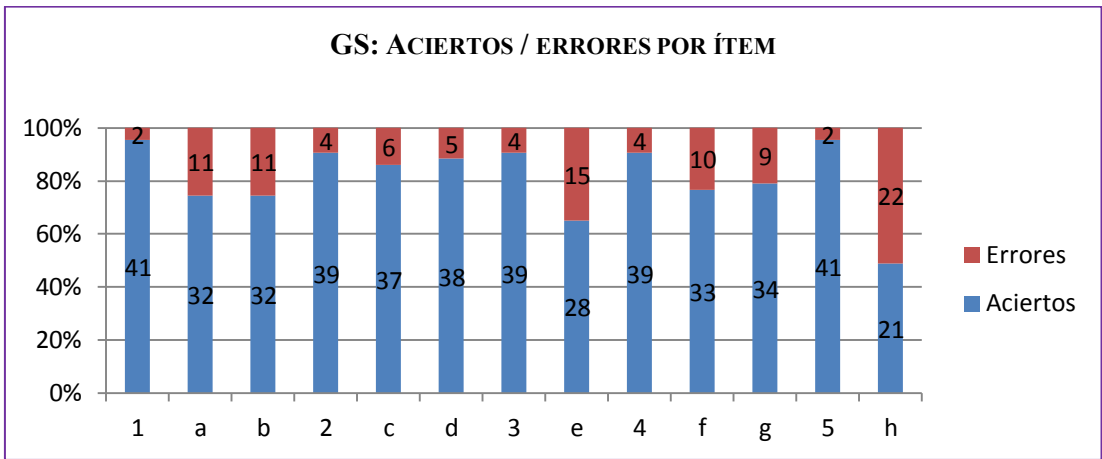


GRÁFICO 151

Aunque de los ocho espacios que deben completarse con una forma verbal, solo dos pertenecen a la apódosis oracional mientras que los otros seis se encuentran en la prótasis, la proporción de errores es mayor en los casos de prótasis (28,29%) que en los de apódosis (18,60%).

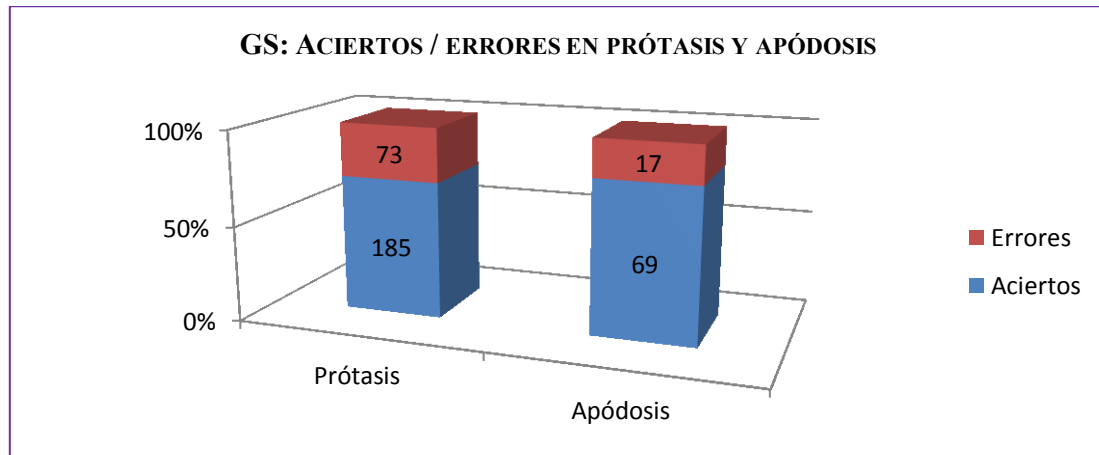


GRÁFICO 152

La distribución de los errores, tanto de nexos como de formas verbales, muestra que la oración con un mayor índice de error es E, ya que recoge 24 errores en solo dos ítems (27,90%), mientras que la oración B cuenta con 16 en los tres ítems (12,40%). El gráfico 153 ilustra esta distribución, en la que debe tenerse en cuenta que las oraciones A, B y E tienen tres huecos cada una de ellas, frente a C y E que solo tienen dos cada una.

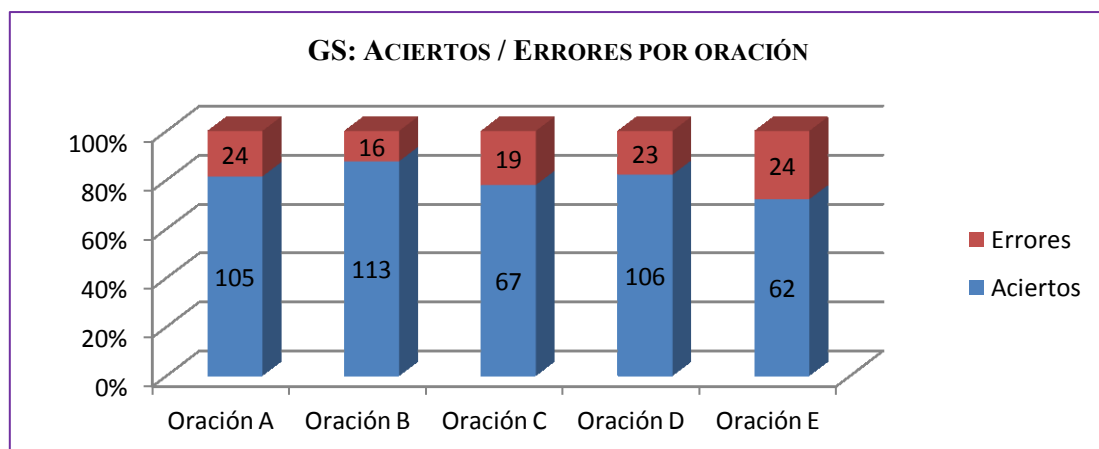


GRÁFICO 153

Este mayor índice de error en algunas oraciones hace que el número de oraciones totalmente correctas, es decir, con el nexos y las formas verbales seleccionadas apropiadamente, varíe desde las 34 de la oración B hasta las 21 de la oración E. Aun así, excepto en esta última, la cantidad de oraciones correctas supera en todos los casos a la de oraciones incorrectas y alcanza en total el 66,51% de acierto.

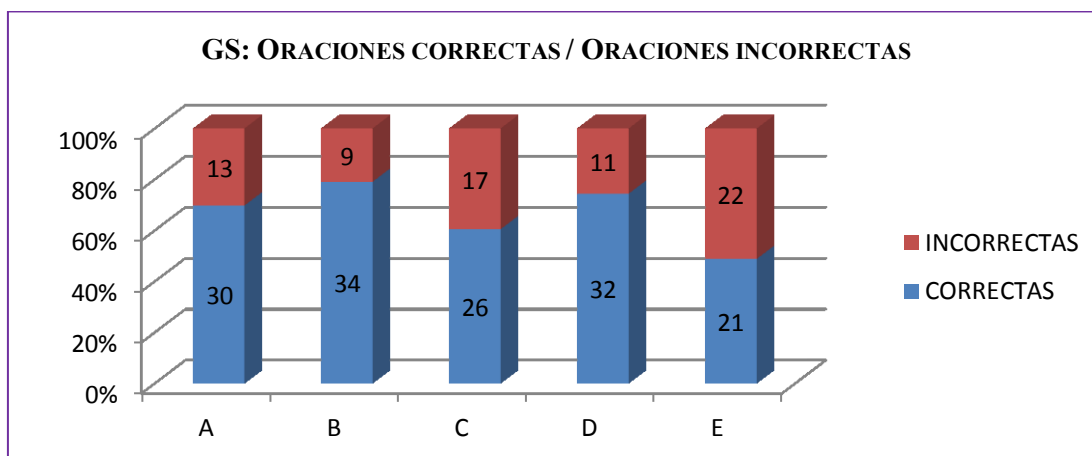


GRÁFICO 154

Por último, considerando los tres subgrupos, según los centros, los datos indican que el porcentaje de error es mayor en el grupo de la Fundación Kolarac (FK), con un 29,23%, que en los otros dos, la Facultad de Filología (14,33%) y la Academia Granada (18,88%), tal y como se recoge en el gráfico 155.

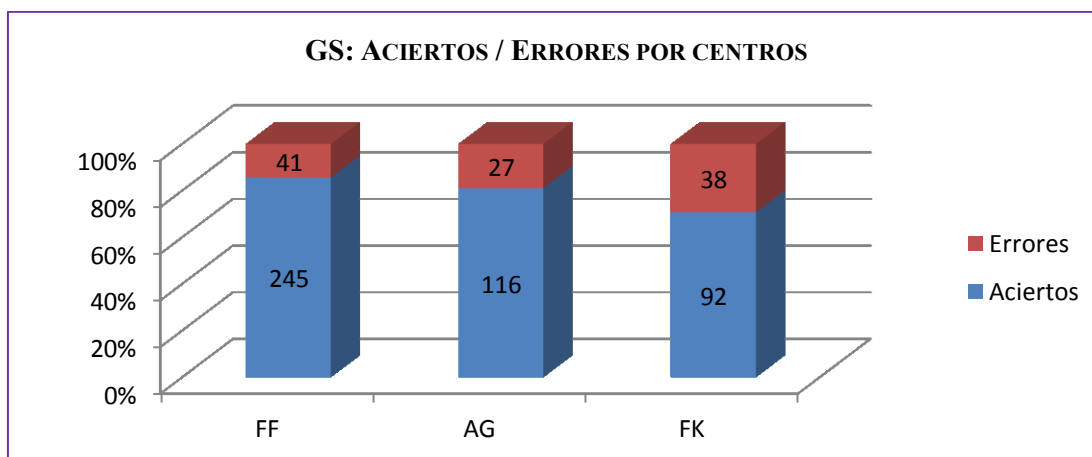


GRÁFICO 155

3.2. Grupo no nativo (GNN)

El total de formas erróneas producidas por este grupo ha sido de 170 lo que representa un porcentaje del 65,38% sobre la producción total de la actividad. De estos 170 errores, 5 son ortográficos en formas verbales adecuadas para el ítem en el que aparecen, por lo que a partir de ahora se contarán como aciertos. Así, el porcentaje de error es de un **63,46%**, con **165 errores** y suponen una media por informante de 8,25 errores sobre 13 ítems.

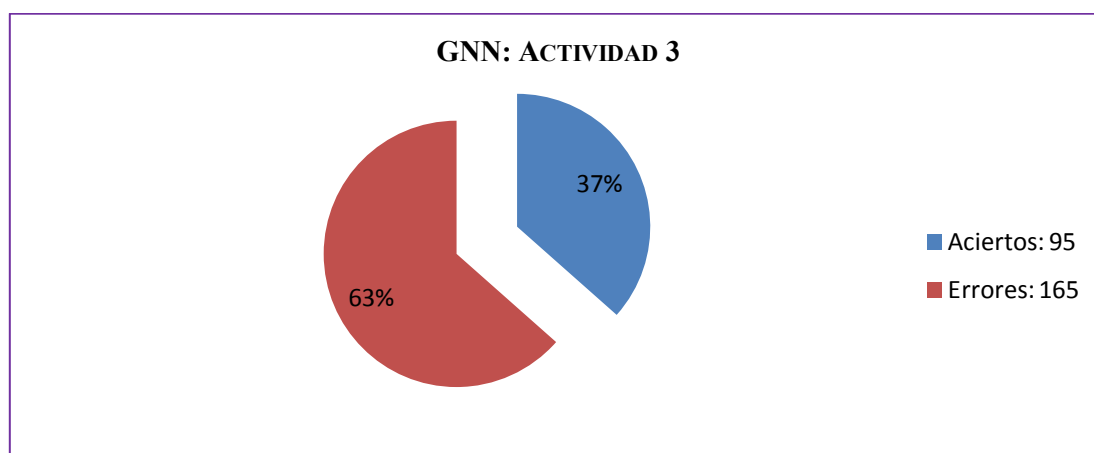


GRÁFICO 156

Discriminando los errores de los ítems que corresponden a nexos y los que corresponden a formas verbales, el índice de errores es mucho más alto en estos últimos y representa el 76,29% de su producción con 122 errores, mientras que el porcentaje de error en la elección del nexo es del 43%, con 43 errores.

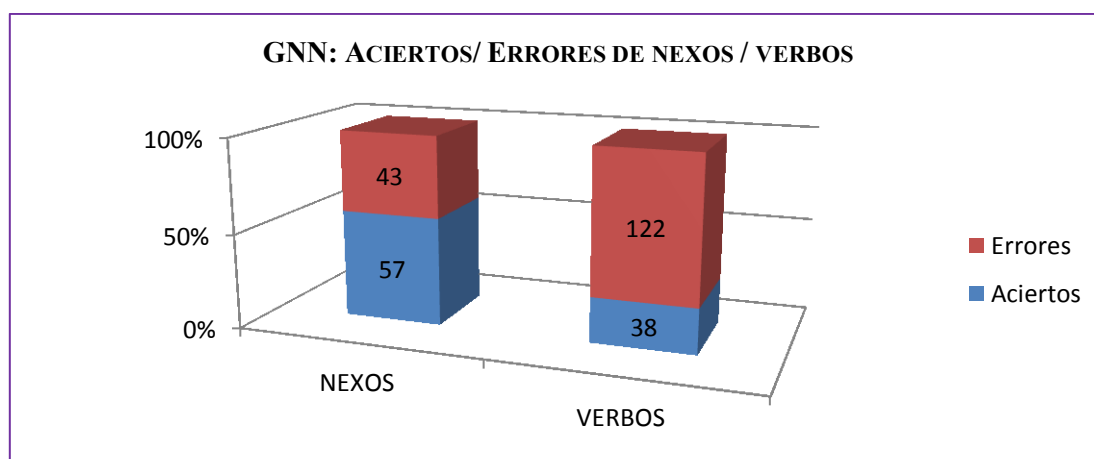


GRÁFICO 157

Ese alto índice de error hace que casi todos los ítems que requieren la producción de una forma verbal concentren un gran número de errores superando en la mayoría de los casos el 75% de la producción del ítem, como muestran los datos que recoge el gráfico 158 (recordemos que los ítems identificados con dígitos corresponden a espacios de nexos y los edificadas con letras minúsculas a formas verbales).

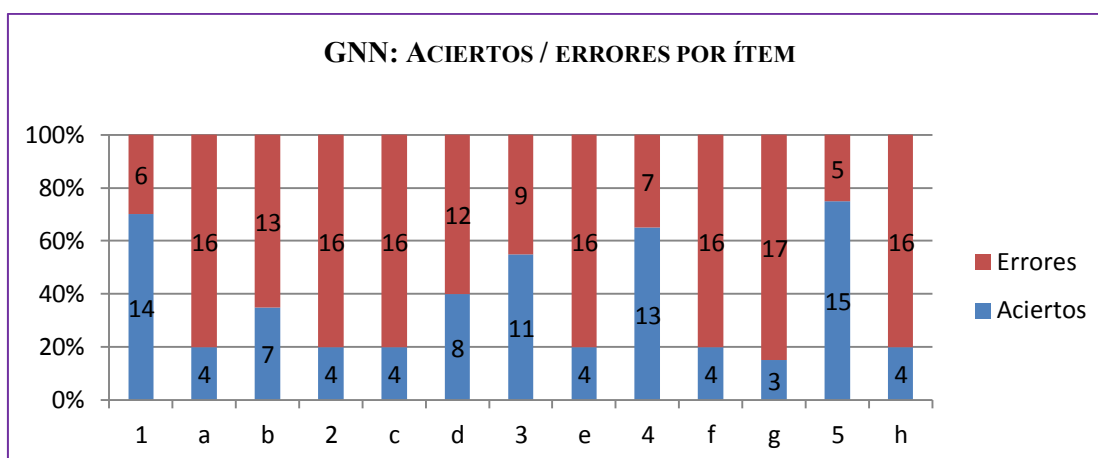


GRÁFICO 158

Por lo que se refiere al miembro de la oración condicional a la que pertenece la forma verbal, los 25 errores de los dos ítems situados en la apódosis representan el 62,5%, mientras que los 97 de las prótasis alcanzan el 80,33%

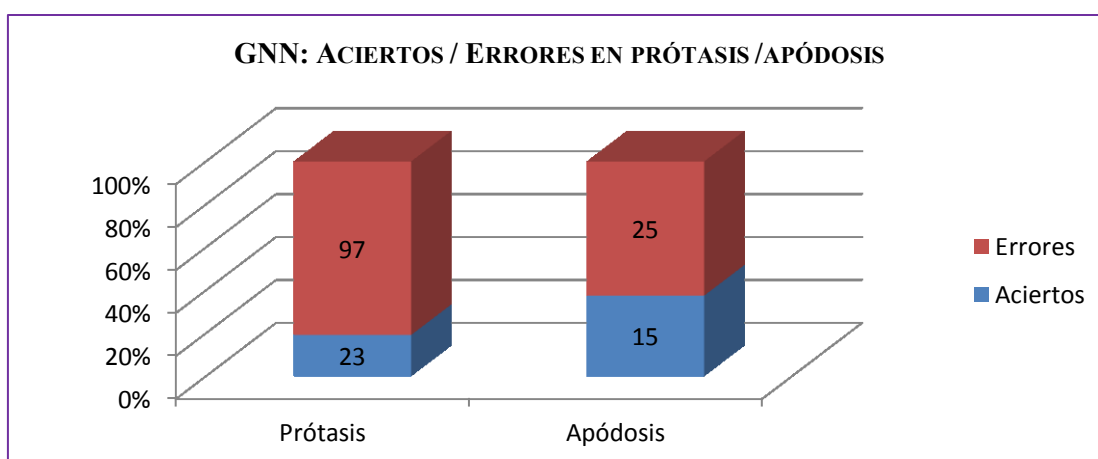


GRÁFICO 159

Finalmente, la oración que reúne un mayor número de errores es B, donde las 44 formas incorrectas suponen el 73,33% de la producción de los tres ítems que contiene y en la que se han cometido menos es en E, donde los 21 errores en sus dos ítems indican un porcentaje de error del 52,5%.

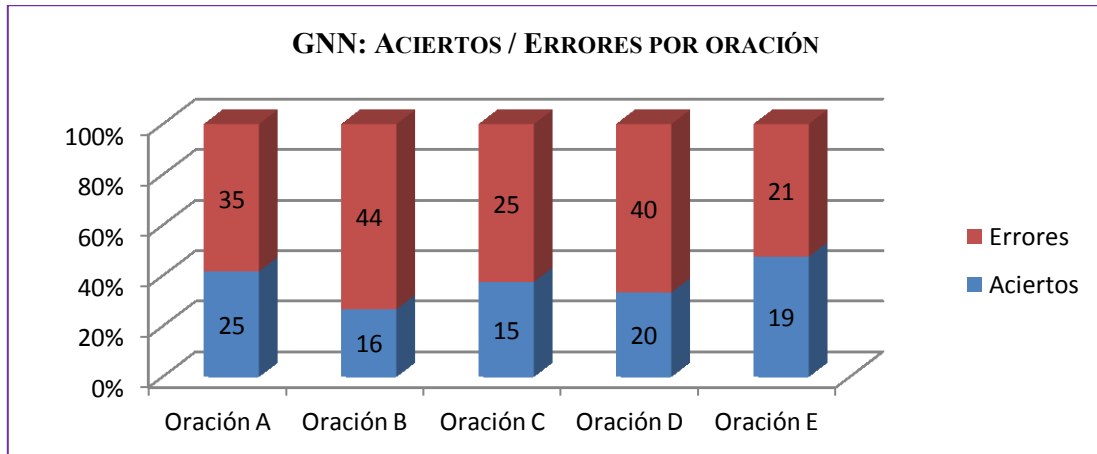


GRÁFICO 160

Este importante número de errores ha provocado que la cantidad de oraciones correctas, es decir, con el nexos y las formas verbales seleccionadas elegidas adecuadamente, sea muy escasa y solo se hayan construido 16 en todo el grupo, es decir, el 16%.

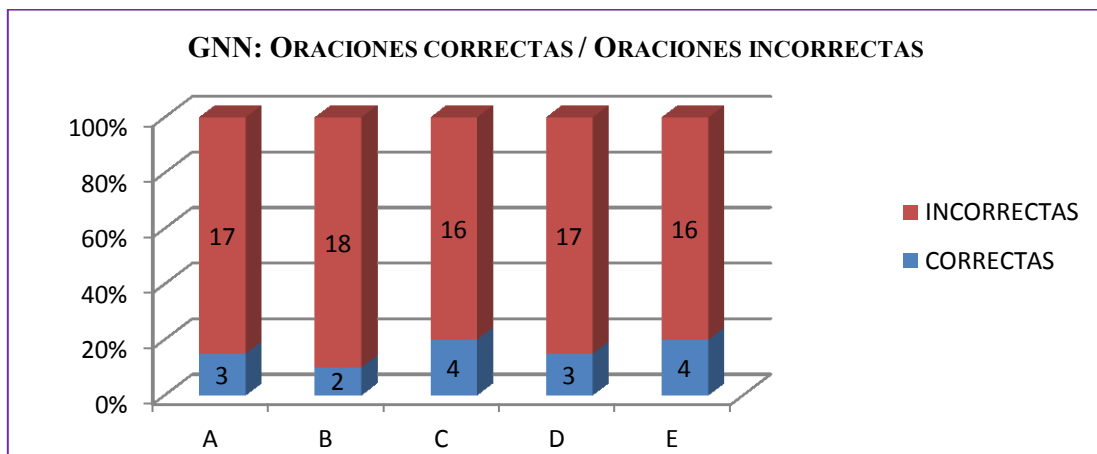


GRÁFICO 161

3.3. Grupo nativo (GN)

En el GN el índice de error apenas alcanza **el 11,15% y los 29 errores** (ninguno de ellos ortográfico) suponen una media de menos de 2 errores por hablante (1,45) sobre 13 ítems.

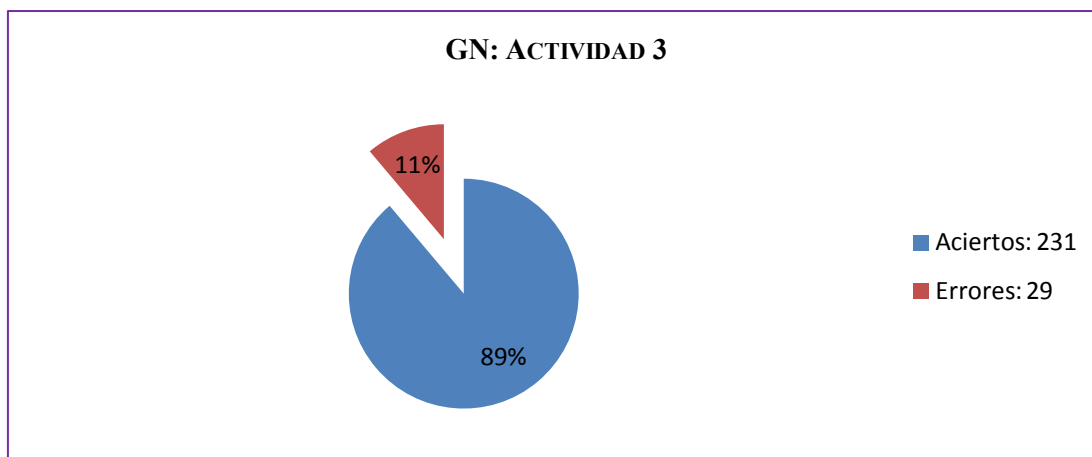


GRÁFICO 162

El número más alto de errores por ítem es de 4 (el 20%) y se encuentra en (a), (b) y (e), mientras que (4), (5) y (h) no contienen ninguno. La distribución de errores se recoge en el siguiente gráfico:

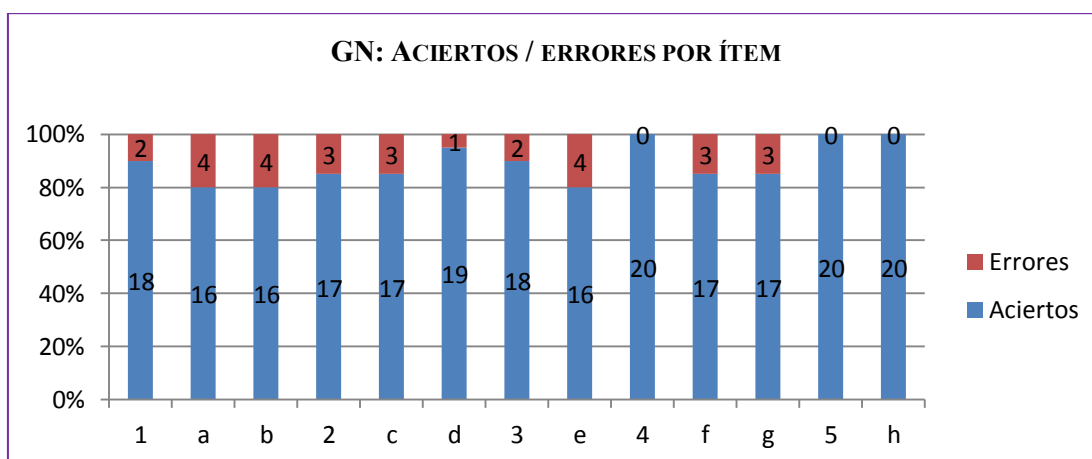
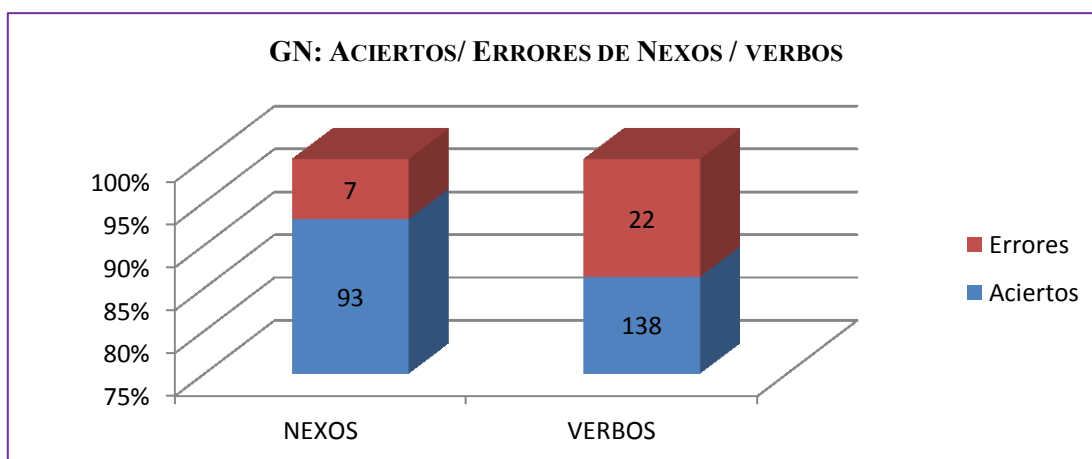
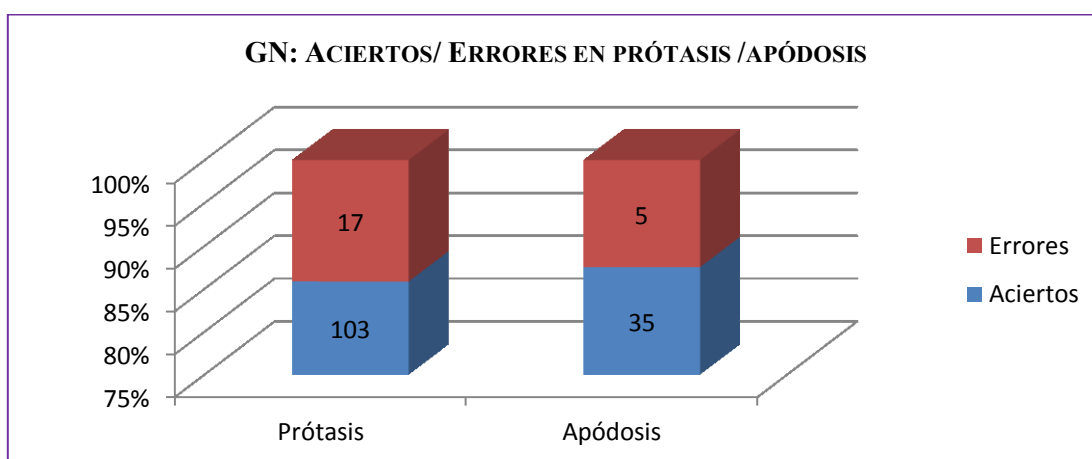


GRÁFICO 163

Los errores por incorrecta selección de los nexos representan solo el 7% del uso de nexos, frente a los de selección de formas verbales que suman casi el doble, el 13,75% del uso de verbos.

**GRÁFICO 164**

En este grupo no se manifiesta una gran diferencia entre los errores de selección de las formas verbales de las prótasis o de las apódosis ya que los 17 errores de las primeras suponen el 14,16% y los 5 de las segundas el 12,5% de la producción de cada uno.

**GRÁFICO 165**

La oración en la que se ha dado un mayor índice de error es A, donde los 10 errores suponen un 16,66% de los tres ítems que contiene, mientras que en la oración E no se ha cometido ningún error. Esta distribución de los errores ha provocado que el número de oraciones en las que todos los ítems se han seleccionado de forma correcta oscile entre las 13 de A y las 20 de E. Así, el número de oraciones totalmente es de 82 (el 82%). El gráfico 166 recoge esta distribución de errores según las oraciones y el 167 las cifras de oraciones correctas e incorrectas.

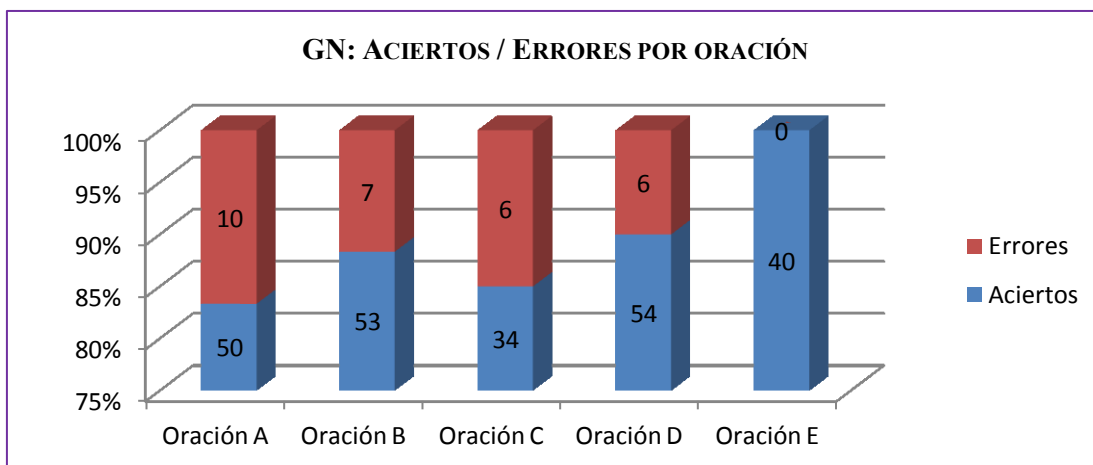


GRÁFICO 166

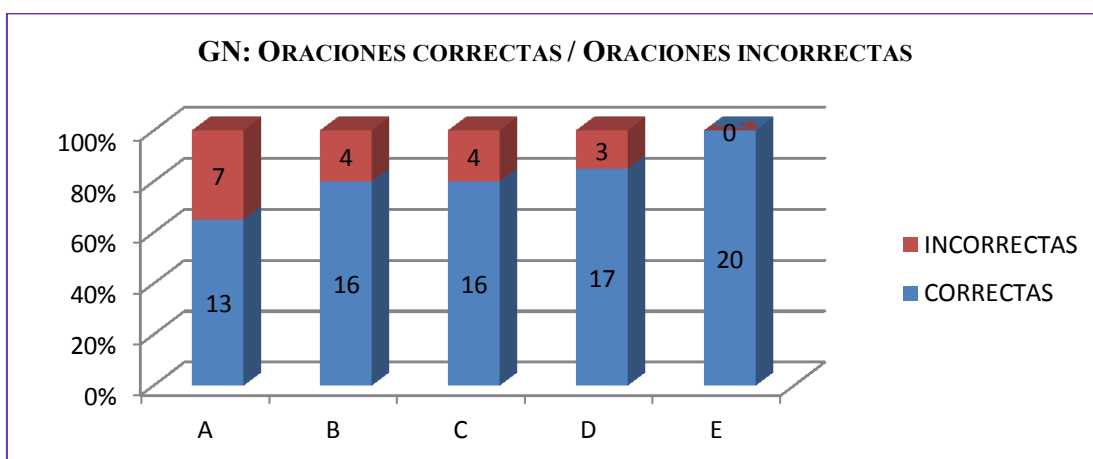


GRÁFICO 167

3.4. Conclusiones

El recuento global de las producciones de los tres grupos refleja un índice de error muy superior en el GNN (alrededor del 65%) que en otros dos, que se mantiene por debajo del 20% en ambos (en el GS, el 19% y en el GN, el 11%). Estos datos reflejan un insuficiente dominio de estas estructuras por parte de los aprendientes del GNN, frente al GS con un nivel relativamente cercano al del GN.

A pesar de la gran diferencia en la actuación de los tres grupos, y salvando las desigualdades de los porcentajes, los datos muestran algunas tendencias comunes a los tres grupos dos aspectos:

- Todos los grupos muestran un mayor número de aciertos en los ítems correspondientes a nexos que en los de formas verbales.
- Los errores de los ítems pertenecientes a las prótasis suponen un mayor porcentaje que el de las apódosis.

En cuanto a los resultados por ítem u oración, la comparación de los resultados de los tres grupos no permite identificar ninguno cuyo alto índice de error apunte hacia un área de dificultad común a todos ellos. Sin embargo, el contraste entre la actuación del GNN y los otros dos en la producción de oraciones completamente correctas confirma que este grupo, con un 84% de oraciones incorrectas, está lejos de lograr un nivel de dominio aceptable de estas estructuras condicionales.

Los datos de los tres subgrupos del GS revelan que los estudiantes con formación especializada en español (grupos FF y AG) logran mejores producciones que el otro (el FK) pero, sin embargo, la mayor dedicación del grupo AG no se trasluce en un menor número de errores.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Dejando al margen los errores ortográficos y formales que se comentarán en 4.1, el análisis que se va llevar a cabo distingue, en primer término, los errores de selección del nexo (4.2) de los de elección de las formas verbales (4.3). En estos últimos se discriminará entre los que reflejan errores de concordancia (4.3.1.), de conjugación (4.3.2) y los que se deben a la errónea selección del tiempo verbal (4.3.3) y, dentro de estos, se analizarán por separado los que afectan a la selección de los valores temporales y aspectuales (4.3.3.a), a la selección de los valores modales (4.3.3.b) o a todos ellos (4.3.3.c). Después, se valorarán en su conjunto las oraciones correctas y adecuadas frente a las incorrectas e inadecuadas (4.4) y, por último, se presentarán las conclusiones del análisis de esta actividad (5).

4.1. Errores ortográficos y formales

Los 9 errores exclusivamente formales del GS suponen el 7,89% del total de errores y el 1,61% de la producción total de esta actividad. De estos, 6 son fallos de acentuación, por omisión de tilde, 1 por adición y 3 por omisión de algún elemento que forma parte de los nexos ofrecidos. La tabla 26 recoge estos errores.

ÍTEM	ERROR	CASOS
(d)	habria ocurrido	3
(3)	menos que	2
(3)	excepto	1
(4)	a condicion de que	2
(g)	cuídara	1

TABLA 26

La omisión de la tilde en *a condición de que*, así como la *a* en *a menos que* y *si* en *excepto que*, reflejan fallos de atención ya que en el enunciado del ejercicio se presentan estos nexos correctamente.

En el GNN solo se han producido 2 errores por incorrecta acentuación –*casára* y *cuidára* en los ítems (f) y (g) respectivamente–, y otros 3 que afectan a la forma de nexos seleccionados correctamente (*excepto* y *menos que* en el ítem 3 y en el (5) que representan el 1,92% sobre la producción total y el 3,03% sobre el total de errores de la actividad.

4.2. Errores de selección del nexo

El total de errores cometidos en los espacios correspondientes a los nexos, ignorando los formales, es de 16 (7,44%). En la valoración del número de errores por alumno hay que tener presente las características del ejercicio: se ofrecen cinco nexos para cinco huecos, lo cual significa que la colocación errónea de un nexo en determinado espacio implica, excepto en un caso, otro error en el espacio en el que debería ir el primero o una repetición.

Aunque la media de error por alumno sea de 0,37 errores, realmente son solo 7 (el 16,27% del total de estudiantes) los alumnos que acumulan casi todos los errores²¹⁸. El alto índice de acierto y la concentración de errores en determinados estudiantes parecen indicar que la selección de los nexos en estas oraciones no representa un problema para el GS, sino que las dificultades responden a cuestiones individuales.

Por el contrario, el 43% de errores del GNN muestra un dominio todavía limitado del uso de estos nexos, es decir, de la identificación de sus diferentes aportaciones semánticas sobre el tipo de condición que expresan y de las restricciones formales que imponen. En las siguientes tablas se recogen los errores de los tres grupos en cada ítem²¹⁹.

GS: ERRORES DE NEXOS				
ÍTEM	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	en el caso de que	41	a menos que Ø	1 1
2	de	39	a condición de que a menos que en el caso de que	2 1 1
3	a menos que excepto si	30 ⁽¹⁾ 9 ⁽²⁾	a condición de que de	2 2
4	a condición de que	39 ⁽³⁾	excepto si de (que)	3 1
5	excepto si a menos que	32 9	en el caso de que Ø	1 1
	Total	199		16

TABLA 27

⁽¹⁾ Incluye dos casos con error formal: *menos que* en lugar de *a menos que*.

⁽²⁾ Incluye un caso con error formal: *excepto* en lugar de *excepto si*.

⁽³⁾ Incluye dos casos con errores ortográficos: *a condicion de que*.

²¹⁸ Véase el Anexo I.

²¹⁹ Ø representa los huecos en blanco.

GNN: ERRORES DE NEXOS				
ÍTEM	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	en el caso de que	14	excepto si a condición de que si Ø	2 2 1 1
2	de	4	en el caso de que en el caso de excepto si a condición de que a menos que verbo en lugar de nexo	5 1 2 1 4 3
3	a menos que excepto si	5 6	a condición de que en el caso de que de Ø verbo en lugar de nexo	3 1 3 1 1
4	a condición de que	13	a menos que de en caso de excepto si Ø	3 1 1 1 1
5	excepto si a menos que	10 ⁽²⁾ 5	en el caso de que de a condición de que Ø	1 2 1 1
	Total	57		43

TABLA 28

⁽¹⁾ Incluye un caso con error formal: *menos que* en lugar de *a menos que*.⁽²⁾ Incluye un caso con error formal: *excepto* en lugar de *excepto si*.

GN: ERRORES DE NEXOS				
ÍTEM	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
1	en el caso de que	18	a menos que si	1 1
2	de	17	en el caso de que si Ø	1 1 1
3	a menos que excepto si	13 5	en el caso de que	2
4	a condición de que	20		
5	excepto si a menos que	13 7		
		93		7

TABLA 29

En la **oración A** la prótasis expresa una condición hipotética que se presenta como poco probable²²⁰, por lo que el nexa adecuado es *en el caso de que*. En el ítem (1) el GS solo ha cometido dos errores, lo que indica que los estudiantes han reconocido adecuadamente el tipo de condición que expresa la oración y han seleccionado el nexa correcto. La transferencia positiva de la lengua materna, con un nexa equivalente, casi literal²²¹, sin duda facilita la identificación y el uso de estas oraciones condicionales. Teniendo en cuenta la actuación de estos alumnos en todos los ítems correspondientes a nexos, parece que los dos errores que se producen en el hueco (1) no se deben a una dificultad específica de esta oración. Se trata de una confusión general sobre los valores y usos de los nexos de esta prueba que afecta únicamente a determinados alumnos. De los cinco huecos correspondientes a nexos, el estudiante que ha utilizado la forma *a menos que* solo ha seleccionado en una ocasión el nexa adecuado; y el alumno que ha dejado el espacio en blanco ha cometido tres errores en estos cinco huecos. Es decir, los errores son consecuencia de las dificultades individuales de estos dos alumnos en el uso de los nexos y no están relacionados con las características específicas de la oración A.

Este es también uno de ítems con menos errores (6) en el GNN lo que muestra que, a pesar de las dificultades que han encontrado estos aprendientes, *en el caso de* es uno de los nexos condicionales más familiares.

La **oración B** es una oración no marcada en cuanto al tipo de condición impuesta en la prótasis para la realización del evento expresado en la apódosis. Por ello, el único nexa posible es *de*. En el hueco (2) se han producido 4 errores en el GS. Estos errores parecen estar relacionados con la dificultad para interpretar la oración, probablemente causada por la sucesión inmediata de dos ítems (el del nexa (2) y el del verbo (c)). La selección de *a condición de que*, *en el caso de que* y *a menos que* no puede explicarse acudiendo a la interferencia del serbio puesto que en esta lengua encontramos nexos equivalentes a estos, que semánticamente expresan el mismo tipo de condición y que tampoco podrían ser empleados en serbio en una oración equivalente a B²²². Sin embargo, no hay en la lengua materna de los estudiantes

²²⁰ En el texto periodístico se afirma «sufre una tetraplejía y lesiones que la incapacitan para hablar».

²²¹ En serbio *u slučaju da* ‘en caso de que’.

²²² Ya hemos mencionado *u slučaju da* ‘en caso de que’. También hay un equivalente casi literal para *a condición de que*: *pod uslovom da* ‘bajo condición de que’. El caso de *a menos que* es algo diferente ya que su equivalente es el mismo del de *excepto si/que*: *osim ako/da* ‘excepto si/que’. Semánticamente estos tres nexos serbios son muy semejantes a los del español.

ninguna estructura formalmente equivalente a «*de* + infinitivo», lo que significa que el alto grado de acierto debe relacionarse con la instrucción recibida.

Por el contrario, el GNN ha cometido 16 errores aquí, es decir, que en general desconocen las prótasis con esta estructura. Las opciones que han seleccionado, como puede verse en la tabla 28 son muy variadas, e incluyen también el uso de una forma verbal en lugar de un nexo, lo que apunta en este caso hacia un alto índice de aleatoriedad debido a la desorientación ante una oración desconocida o ante la dificultad de la tarea.

También en el GN es el ítem que recoge más errores, 3. Probablemente, esta estructura condicional no es una de las esperadas, lo que explica el uso en 1 caso de *si*, a pesar de que no es uno de los nexos presentes en la actividad, como estrategia de compensatoria.

Las prótasis de las **oraciones C y E** expresan una única condición que puede impedir la realización de lo expresado por la oración principal. Por lo tanto, los nexos adecuados son *excepto si* o *a menos que*. El total de errores en las dos oraciones en el GS es de 6, sin contar con los errores formales. A pesar de que ambos nexos son intercambiables en las dos oraciones, ha habido una clara tendencia al uso de *a menos que* (30 veces) en el hueco (3) de la oración C, y de *excepto si* (32 veces) en el espacio (5) de la oración E. Como confirma el análisis de los errores en las formas verbales que veremos en el siguiente apartado, la dificultad de estas oraciones no se halla en la identificación del nexo adecuado, sino en el conocimiento de las restricciones modales que impone cada uno, y más concretamente la presencia de *si* en *excepto si*.

En el GNN se ha producido un mayor acierto en el ítem (5) que en (3), aunque estas diferencias pueden no ser significativas considerando que las opciones elegidas, tanto correctas como incorrectas, pueden deberse a un proceso de eliminación ya que no parecen mantener consistencia.

La prótasis de la **oración D** presenta una condición imprescindible para la realización de la oración principal, así que el único adecuado es *a condición de que*. En el grupo GS, en el hueco (4) se han cometido 4 errores y, aunque sean pocos, merece la pena comentar la confusión entre *a condición de que* y *excepto si* que se ha producido en dos ocasiones, intercambiándose el uso de estos dos en los ítems (3) y

(4)²²³. Es posible que la cercanía semántica entre una condición imprescindible (pero no única), expresada por oraciones introducidas por *a condición de que*, *con tal de que*, *siempre que*, *suponiendo que*, etc., y una condición negativa única, expresada en oraciones con *excepto si/que*, *salvo si/que*, *a no ser que*, etc., favorezca la confusión entre estos dos tipos de oraciones. También se ha dado un caso de intercambio con el hueco (2), es decir, de uso de *de* en (4) y de *a condición de que* en (2). Este error es también interesante ya que este estudiante añade *que*, entre paréntesis, probablemente forzado por la presencia del pronombre *se* precediendo al espacio correspondiente al verbo (f), que impide el uso de un infinitivo.

Los errores del GNN en (4) son 7, lo que indica que la mayoría de los aprendientes ha usado el nexo correcto. Sin embargo, la variedad en las respuestas divergentes indican que no se produce ninguna confusión concreta entre este nexo y algún otro, sino que la confusión afecta a todos casi de la misma manera.

El acierto general del GN confirma que es uno de nexos condicionales cuyos valores son más transparentes para los hablantes.

Los errores formales (*excepto*, *de que*, *menos que*, *a condicion de que*) reflejan, en primer lugar, falta de atención al enunciado de la prueba, ya que en él se presentan las formas correctas. En el caso de *excepto* en lugar de *excepto si*, teniendo en cuenta que en serbio hay un nexo equivalente formal y semánticamente²²⁴, la omisión de *si* solo puede explicarse por esa falta de atención en este grupo. El error de *de (que)* puede ser más complejo, pues podría deberse a una confusión con otro tipo de oraciones: las introducidas por la conjunción *que* dependientes de un verbo principal que rige la preposición *de* (*hablar de*, *informar de*, etc.). Además no debemos olvidar que no es adecuado el uso de *de* en esta oración.

La aparición de *si* en dos ocasiones en el GN y en una en el GNN, aunque no es cuantitativamente significativa, es una buena muestra del empleo de estrategias compensatorias, concretamente de evitación, por parte de hablantes nativos y no nativos.

²²³ Hay dos alumnos que intercambian estos nexos, es decir, en (3) donde lo correcto es *excepto si* usan *a menos que* en (5), y en (4) donde lo adecuado es *a condición de que* usan *excepto si*. Hay además otro caso de *excepto si* en (4), pero este alumno usa *a condición de que* en (2).

²²⁴ En serbio existe la preposición *osim* ‘excepto’ y la conjunción *osim da/ako* ‘excepto que/si’.

En resumen, la elección del nexo adecuado al tipo de condición que expresa cada oración no supone una dificultad para el GS y la gran mayoría de los estudiantes ha distribuido correctamente los cinco nexos ofrecidos en las cinco oraciones de la actividad. Además, puesto que ninguno de los ítems muestra un porcentaje de error significativamente mayor que los demás, podemos afirmar que ninguno de los nexos presenta una especial complejidad. Por otro lado, el hecho de que unos pocos estudiantes concentren todos los errores sugiere que debemos buscar las causas de estos en cuestiones individuales más que en las condiciones generales del aprendizaje del español del grupo. En el alto índice de acierto junto a la instrucción recibida, sin duda, ha influido la transferencia positiva del serbio.

En cuanto al GNN, su variada selección de nexos en cada ítem sugiere cierta aleatoriedad en sus elecciones, guiada quizá por un proceso de eliminación, que en unos casos ha dado mejores resultados que en otros.

Los escasos errores del GN deben relacionarse con falta de cuidado en la realización de la actividad, sobre todo, si recordamos que dos de ellos se deben al uso de *si* conector que no se ofrece en el enunciado del ejercicio.

4.3. Errores de selección de las formas verbales

En este grupo de errores se incluyen aquellos cometidos en los ítems correspondientes a los verbos, excluidos los errores formales comentados en IX.4.1 o los que aparecen en formas seleccionadas adecuadamente, que se han contado como aciertos y se mencionarán explícitamente en cada caso. En el análisis de estos errores se han considerado correctas aquellas formas verbales cuyo modo responde a las exigencias del nexo adecuado y cuyo tiempo verbal responde a las referencias temporales y aspectuales presentes en el texto que sirve de contexto para la actividad y que, por supuesto, mantienen la concordancia de número y persona con el sujeto de la oración a la que pertenecen. Así, las formas verbales esperadas para cada uno de los ítems son las que aparecen en IX.1, así como en las tablas 34, 35 y 36.

Una vez separados los ítems que no han sido completados (en las tablas figuran como Ø), los errores pueden clasificarse en tres grupos: **errores de**

concordancia, errores de conjugación y errores de selección del tiempo verbal²²⁵.

No obstante, no todos los tipos de errores se han producido en todos los grupos, como puede verse en las tablas 30, 31 y 32.

GS				
TIPO	NÚMERO	% SOBRE ERRORES DE SELECCIÓN DE LAS FORMAS VERBALES	% SOBRE PRODUCCIÓN DE FORMAS VERBALES	% SOBRE PRODUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Ø	4	4,44	1,16	0,72
Concordancia	2	2,22	0,58	0,36
Tiempo verbal	84	93,33	24,42	15,03
Total	90	100,00	26,16	16,10

TABLA 30

GNN				
TIPO	NÚMERO	% SOBRE ERRORES DE SELECCIÓN DE LAS FORMAS VERBALES	% SOBRE PRODUCCIÓN DE FORMAS VERBALES	% SOBRE PRODUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Ø	12	9,84	7,50	4,62
Conjugación	6	4,92	3,75	2,31
Tiempo verbal	104	85,25	65,00	40,00
Total	122	100,00	76,25	46,92

TABLA 31

GN				
TIPO	NÚMERO	% SOBRE ERRORES DE SELECCIÓN DE LAS FORMAS VERBALES	% SOBRE PRODUCCIÓN DE FORMAS VERBALES	% SOBRE PRODUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Concordancia	1	4,55	0,63	0,38
Tiempo verbal	21	95,45	13,13	8,08
Total	22	100,00	13,75	8,46

TABLA 32

²²⁵ Nos referimos aquí a cada paradigma flexivo con todos sus valores semánticos.

4.3.1. Errores de concordancia

Se han encontrado un total de 3 formas erróneas debidas a fallos de concordancia²²⁶, 2 en el GS y 1 en el GN, todas en el ítem (b). Aunque estos errores representan un porcentaje muy bajo en relación con el total de errores de formas verbales y menor aún en relación con el de la producción total de estas en la actividad, es significativo que los tres se hayan producido en el mismo hueco. En estos casos, parece que los estudiantes han establecido algún tipo de concordancia *ad sensum* en la que el sujeto del verbo *perdonar* no es *la novia* sino *los jueces* que dictan la sentencia y, quizá, *el tribunal* o *la sociedad*. En esta interpretación el valor de la condición varía ya que se considera el hecho de que la novia pudiera hablar (*en el caso de que la novia pudiera hablar*) no como una condición que posibilita el perdón (*le perdonaría*) sino como un atenuante del delito y justificante del perdón. Por tanto, nos encontraríamos ante dos oraciones diferentes:

Estoy seguro de que en el caso de que (la novia) pudiera hablar, le perdonaría.

‘Si ella pudiera hablar expresaría verbalmente su perdón’

Estoy seguro de que en el caso de que (la novia) pudiera hablar, le perdonarían.

‘Si ella pudiera hablar, no se consideraría tan grave el delito, ya que al menos puede hablar, y se le podría perdonar’

Se ha considerado que la primera de las interpretaciones es más adecuada y así lo han confirmado la mayoría de los estudiantes; no obstante, la segunda no es imposible, en cuyo caso estos tres errores no deberían considerarse como tales.

4.3.2. Errores de conjugación

Solo en el GNN se han producido errores de conjugación (*podería, haría perdonado, ocurriría* (2), *casiera* y *cuidiera*), todos ellos en intentos de usar formas de subjuntivo o condicional (en el caso de *ocurriría* resulta imposible determinar si esta forma corresponde a *ocurriría* o a *ocurriera*), lo cual confirma que el nivel de

²²⁶ Se incluyen en este grupo solo los errores que afectan exclusivamente a la concordancia, es decir, que aparecen en formas cuyo tiempo verbal es el adecuado para el ítem en el que se usan. Los fallos de concordancia en tiempos verbales usados incorrectamente se señalarán junto con los errores de este tipo.

dominio del español de este grupo es inferior al de GS, al menos, en lo relativo a cuestiones formales como las que estamos analizando.

4.3.3. Errores de selección del tiempo verbal

Los errores debidos a la selección de un tiempo verbal inadecuado son en todos los grupos los más numerosos y suponen el 85,25% de los errores del uso de formas verbales en el GNN, el 93,33% en el GS y el 95,45% en el GN.

Estos errores puede clasificarse en tres grupos: errores de selección del tiempo y aspecto verbal (4.4.3.a), errores de selección del modo (4.3.3.b) y errores de selección de tiempo, aspecto y modo (4.3.3.c). En el primer grupo se incluyen los errores que afectan al uso de los tiempos verbales de cada modo, es decir, formas verbales pertenecientes al modo verbal requerido, pero que pertenecen a un tiempo inadecuado. Por tanto, reflejan fallos relacionados tanto con los valores temporales, como con los aspectuales de cada tiempo. Nos referiremos a ellos como **errores de selección del tiempo y aspecto**, al margen de que la categoría afectada por el error sea la de tiempo, la de aspecto o ambas. En el segundo grupo, **errores de selección del modo**²²⁷, se recogen las formas verbales cuyos valores temporales y aspectuales son adecuados, pero el modo no lo es. Por último, el tercer grupo reúne las formas verbales que reflejan un error de **selección de tiempo, aspecto y modo**.

Uno de los casos que ofrece dificultades para su clasificación es el de los errores por confusión del infinitivo, compuesto o simple, con formas verbales finitas en el ítem (c). Por cuestiones operativas, se ha optado por clasificar estos errores dentro del grupo de errores de selección de tiempo, aspecto y modo, ya que este aúna los errores que afectan de manera global a todos los valores de las formas verbales. Además, la elección de una forma finita en este ítem está inducida en la mayoría de los casos por una errónea selección de un nexo que requiere una de estas y no un infinitivo.

Según esta clasificación, la distribución de los errores por ítems, representada en los gráficos 168, 169 y 170, muestra que el índice de error de algunos supera significativamente al de otros.

²²⁷ Recordemos que se está utilizando una clasificación cuatripartita de los modos verbales que distingue indicativo, subjuntivo, potencial (condicionado o virtual) e imperativo.

GS

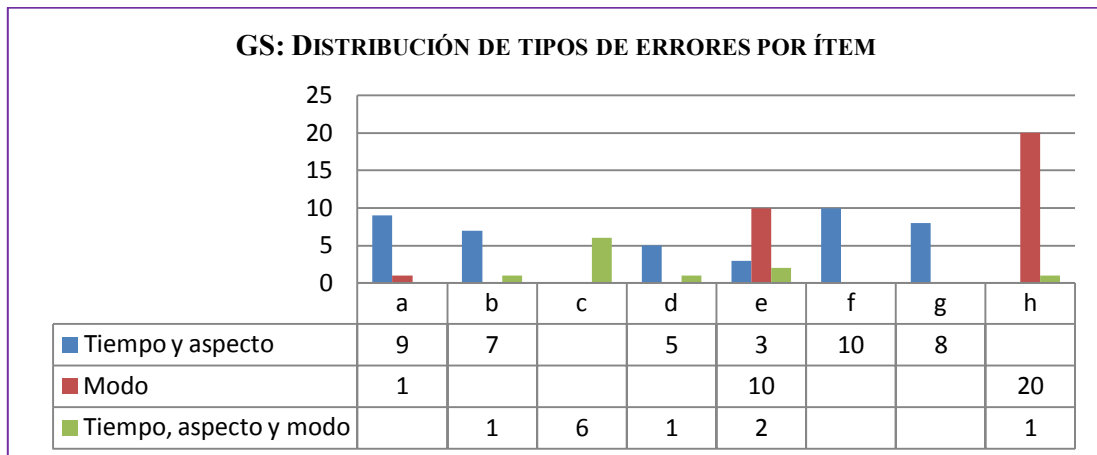


GRÁFICO 168

GNN

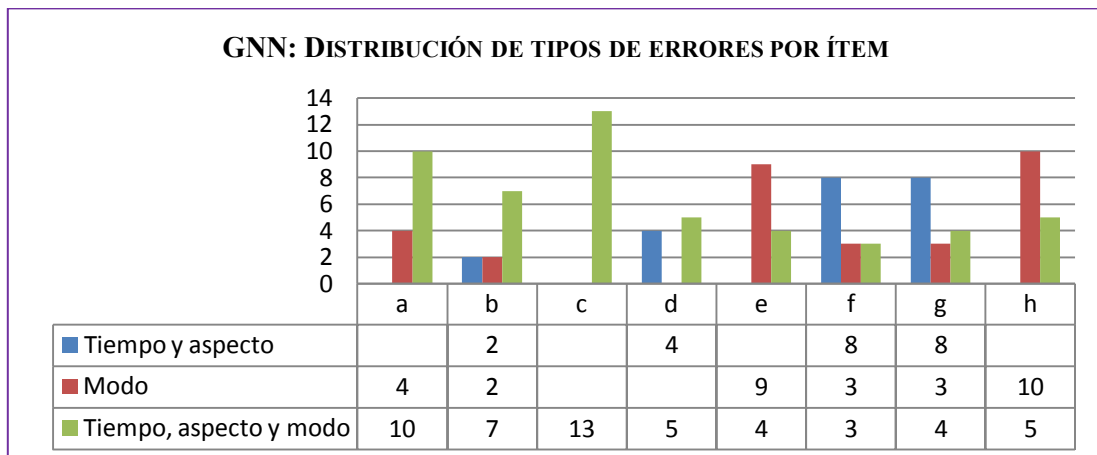


GRÁFICO 169

GN

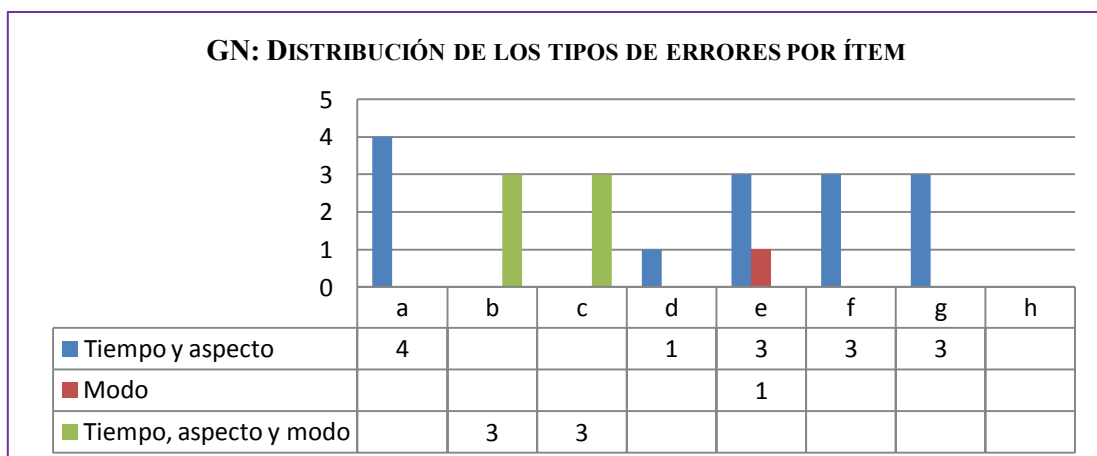


GRÁFICO 170

4.3.3.a. Errores de selección del tiempo y del aspecto

Como hemos señalado, se han considerado errores de selección del tiempo verbal aquellos que afectan al uso y valores de cada uno de los tiempos verbales de cada modo. Los 42 errores del GS representan el 50% del total de errores de selección del tiempo verbal, los 22 del GNN suponen el 21,15% y los 14 de GN sitúan estos errores en el 66,66%.

ERRORES DE SELECCIÓN DE TIEMPO Y ASPECTO				
	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción de formas verbales	% sobre la producción total
GS	42	50,00	12,21	7,51
GNN	22	21,15	13,75	8,46
GN	14	66,67	8,75	5,38

TABLA 33

Estas cifras parecen indicar que la identificación de los valores temporales y aspectuales es un problema menor en el grupo GNN que en los otros dos. No obstante, esta interpretación es engañosa puesto que no tiene en cuenta el número de errores que afectan tanto al tiempo y al aspecto como al modo, que en el GNN es mayor que en el resto (el 49,03%, frente al 13,23% del GS y al 28,57% de GN). Lo que estos datos ponen de manifiesto es que en el GNN los errores de selección del tiempo verbal afectan mayoritariamente a todas las categorías, mientras que en GS y en el GN están relacionados, sobre todo, con la elección de los valores temporales y aspectuales.

Los errores de este tipo que ha cometido cada grupo se recogen en las siguientes tablas:

GS				
ÍTEM	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
a	pudiera	32	hubiera podido ⁽¹⁾	6
	pudiese		haya podido	2
			pueda	1
b	perdonaría	32	habría perdonado	6
			habrían perdonado ⁽²⁾	1
c	haber ido	29		
	ir	8		
d	habría ocurrido	29	ocurriría	4
	hubiera ocurrido	8	ocurriera	1
	hubiera ocurrido			
e	tenga	24	tuviera	3
	tiene	4		
f	casara	33	case	9
	casase		hubiera casado	1
g	cuidara ⁽³⁾	34	cuide	8
h	cambie	6		
	cambia	10		
	cambiara ⁽⁴⁾	5		
	cambiase			
Total	Aciertos	254	Errores	42

TABLA 34

⁽¹⁾ Incluye un caso con adición de un pronombre: *le hubiera podido*.⁽²⁾ Incluye también un error de concordancia: *habrían perdonado*.⁽³⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *cuidara*.⁽⁴⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *cambiará*.

GNN				
ÍTEM	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
a	pudiera	4		
	pudiese			
b	perdonaría	7	hubiera perdonado	1
			habría perdonado	1
c	haber ido	1		
	ir	3		
d	habría ocurrido	3	ocurriría	3
	hubiera ocurrido	5	ocurriera	1
	hubiese ocurrido			
e	tenga	1		
	tiene	3		
f	casara ⁽¹⁾	4	case	7
	casase		hubiera casado	1
g	cuidara ⁽²⁾	3	cuide	7
	cuidase		hubiera cuidado	1
h	cambie	2		
	cambia	1		
	cambiara	1		
	cambiase			
Total	Aciertos	38	Errores	22

TABLA 35

⁽¹⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *casára*.⁽²⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *cuidára*.

GN				
Ítem	Formas correctas		Formas erróneas	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
a	pudiera	9	pueda	4
	pudiese	7		
b	perdonaría	16		
c	haber ido	9		
	ir	8		
d	habría ocurrido	11	ocurriría	1
	hubiera ocurrido	6		
	hubiese ocurrido	2		
e	tenga	12	tuviera	2
	tiene	4	tuviese	1
f	casara	10	case	2
	casase	7	hubiera casado	1
g	cuidara	13	cuide	2
	cuidase	4	hubiera cuidado	1
h	cambie	6		
	cambia	9		
	cambiara	1		
	cambiase	4		
Total	Aciertos	138	Errores	14

TABLA 36

Así, considerando las producciones erróneas que han surgido estos errores pueden distribuirse en los siguientes grupos:

1. Confusión pretérito imperfecto-presente de subjuntivo
2. Confusión pretérito imperfecto- pretérito perfecto de subjuntivo
3. Confusión pretérito imperfecto- pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo
4. Confusión condicional simple-condicional compuesto

Además, aunque se han considerado producciones correctas, también se comentará el uso del infinitivo simple en lugar del infinitivo compuesto, ya que refleja una confusión de sus valores temporales y aspectuales en las prótasis condicionales introducidas por *de*.

4.3.3.a.1. Confusión pretérito imperfecto-presente de subjuntivo

Con 21 casos en el GS, 14 en el GNN y 11 en el GN, esta confusión ha provocado el mayor índice de error relacionado con los valores temporales y aspectuales en todos los grupos. De esos errores, 18 en el GS, 14 en el GNN y 8 en el GN consisten en la utilización del presente en lugar del pretérito imperfecto y solo 3 en el GS y 3 en el GN del uso del pretérito imperfecto en vez del presente.

CONFUSIÓN PRESENTE-PRETÉRITO IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO				
	Número	% sobre errores de tiempo y aspecto	% sobre errores de selección de las formas verbales	% sobre producción de formas verbales
GS	21	50,00	25,00	6,10
GNN	14	63,64	13,46	8,75
GN	11	78,57	52,38	6,88

TABLA 37

En todos los grupos los casos de uso del presente por imperfecto se han producido fundamentalmente en la oración D. En esta oración, anclada en el pasado y con evidente interpretación contrafactual, la prótasis expresa una condición referida a un momento posterior al del evento de la apódosis, es decir, la acción del verbo de la prótasis es prospectiva respecto a la del verbo de la apódosis, pero ambas son pasadas. Por lo que a la estructura oracional se refiere, esto significa que mientras que el evento de la apódosis se expresa con un pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, el de la prótasis lo hace con un pretérito imperfecto. Esta relación de tiempos exige un óptimo conocimiento tanto de las estructuras condicionales como de las relaciones temporales que se pueden establecer entre sus miembros, y su identificación y uso constituyen sin duda un área de dificultad.

Así, en esta oración pueden haber influido varios factores en la selección del presente de subjuntivo. En cuanto al GNN, el escaso control del uso de otros tiempos de subjuntivo que manifiesta podría explicar la tendencia al uso del presente.

En el caso del GS, cuyo bajo porcentaje de error en estructuras condicionales que mantienen las correlaciones de tiempo «propias» de cada periodo (real, potencial e irreal) demuestra un buen uso de los distintos tiempos de subjuntivo en estas

oraciones, en la confusión entre el imperfecto y el presente de subjuntivo ha influido la transferencia de la L1. Por un lado, el serbio solo admite en este caso el uso del presente en los ítems equivalentes a (f) y (g) de la oración D. El presente puede usarse para hablar de acciones prospectivas, pero no aporta ninguna información sobre la relación de este futuro con otras acciones o eventos, es decir, puede expresar un futuro respecto del momento de habla o de un momento del pasado. Por otro lado, la información sobre la relación de posterioridad establecida en español, y sus consecuencias en el uso de los tiempos verbales, no se percibe como relevante en serbio, por lo que la oposición presente/imperfecto de subjuntivo en lo que se refiere a sus valores de posterioridad (anclada en el presente o en el pasado) ofrece ciertas problemas tanto de comprensión como de producción. Defectos de instrucción, como el hecho de que en la descripción y el trabajo con los tiempos de subjuntivo se asocie sistemáticamente el pretérito imperfecto a la expresión de acciones pasadas y el presente a las futuras, favorecen también esta confusión.

El GN ha cometido, además, 4 errores (el 20% de los informantes) en el ítem (a) que se deben indudablemente a la falta de atención al contexto, ya que de lo expuesto en el texto periodístico se deduce que la condición de la prótasis no puede tener una interpretación real, sino potencial o, incluso, irreal.

En los errores de uso de pretérito imperfecto por presente de subjuntivo, tanto en el GS como en el GN, además de la confusión de los valores temporales de estas dos formas y de su relación con el verbo de la prótasis, debe de haber influido el punto de vista del hablante en cuanto a la percepción de la condición como más o menos realizable y el anclaje temporal. Con el uso del presente en (e) se presenta una condición de la prótasis como real, es decir, posible, en el presente, mientras que con el imperfecto la condición que se percibe como poco probable en el pasado. A pesar de que hemos analizado estos usos del imperfecto como errores, ya que en el contexto presentado no hay ningún elemento que apunte hacia la escasa probabilidad de realización de estas condiciones, hay que tener presente que el uso del imperfecto en estas oraciones es posible.

Por lo que se refiere al papel de la L1 en esta confusión, dado que esta también distingue los dos tipos de condiciones mediante el uso de dos formas verbales diferentes (presente para la condición que se considera posible y condicional

para la que se considera hipotética), creemos que puede haber favorecido la doble interpretación de estas oraciones.

En resumen, los dos tipos de errores que afectan al presente y al pretérito imperfecto de subjuntivo reflejan dos dificultades fundamentales: la expresión de condiciones con valor prospectivo respecto del presente o del pasado y la interpretación de la posibilidad de realización de la condición. Sin embargo, teniendo en cuenta el número de errores y, que en lo relativo a la percepción de la realización resulta complejo establecer parámetros estrictos, destaca el problema de las relaciones temporales implicadas en cada oración.

4.3.3.a.2. Confusión pretérito imperfecto-pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo

En el GS se han cometido 8 errores de este tipo, en el GNN, 4 y en el GN, 2, que suponen un 19,04%, un 18,18% y un 14,28% respectivamente sobre los errores que afectan a los valores temporales y aspectuales. De todos estos errores solo hay un caso de imperfecto por pluscuamperfecto en el GS, el resto son todos uso del pluscuamperfecto por imperfecto.

En el GS, 6 de los errores se han producido en el ítem (a) de la oración A. La interferencia del serbio es ajena a estos errores ya que para la expresión de condiciones irreales en el pasado emplea un tiempo no marcado, el *perfekat* que, en todo caso, podría favorecer el uso del imperfecto de subjuntivo en español al ser este el tiempo menos marcado de todos los de subjuntivo, y para la expresión de condiciones irreales en el presente o poco realizables en el futuro emplea el condicional. Además, el nexa equivalente a *en el caso de que, u slučaju da*, rara vez se utiliza para expresar condiciones referidas al pasado. Es decir, el uso del pluscuamperfecto en la prótasis de la oración A tiene que relacionarse con la interpretación de la oración como una condicional irreal referida al pasado y con la reproducción de los modelos sintácticos aprendidos para estos casos («nexo + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional compuesto/pluscuamperfecto de subjuntivo»), ya que en seis ocasiones el uso del pluscuamperfecto en la prótasis oracional se corresponde con el del condicional compuesto en la apódosis. Las siguientes oraciones reflejan esta doble interpretación de A, pese a que en el contexto de esta actividad la oración 1 es la única adecuada:

1. *Estoy seguro de que, en el caso de que la novia pudiera hablar, le perdonaría.*
2. *Estoy seguro de que, en el caso de que la novia hubiera podido hablar, le habría perdonado.*

En los ítems (f) y (g) de la oración D se ha producido también un caso en cada grupo. Puede estar motivado por la estructura oracional en la que aparece una prótasis con pluscuamperfecto, que debe de haber arrastrado a los informantes al uso de este tiempo y a la identificación de esta frase con el modelo de condicionales irreales de pasado, sin atender a las referencias temporales, ni al tipo de condición (la prótasis se refiere claramente a un futuro respecto de un momento del pasado y no se trata de una condición que no fue real en el pasado).

En el GNN se ha dado, además, un caso de empleo del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en el ítem (h), donde son aceptables tanto el presente como el pretérito imperfecto. Parece evidente que se trata de un problema de comprensión general de la oración ya que una interpretación contrafactual anclada en el pasado, que justifique el uso de este tiempo, es imposible.

4.3.3.a.3. Confusión pretérito imperfecto- pretérito perfecto de subjuntivo

Se han cometido 2 errores por uso del pretérito perfecto de subjuntivo en lugar del imperfecto en el ítem (a) de la oración A en el GS. Este error es difícilmente explicable atendiendo a factores oracionales o contextuales, así que puede reflejar una confusión general de los valores y usos de los tiempos de subjuntivo y un desconocimiento de las restricciones que soporta el pretérito perfecto de subjuntivo para su uso en la expresión de condición. Como señala F. Matte Bon (1995: II, 203), el pretérito perfecto de subjuntivo se usa con determinados operadores condicionales (*con tal de que, siempre que, siempre y cuando, a condición de que, en el caso de que, a no ser que, excepto que, salvo que y como*) para expresar que la condición se refiere a algo que tiene que ocurrir o haber ocurrido antes de otro momento o situación del que está hablando y se considera posible. Ninguna de estas dos condiciones se cumple en la oración A.

Probablemente el hecho de que durante el aprendizaje se preste menos atención a este tiempo que al resto de los de subjuntivo y se tienda a establecer una equivalencia exacta entre los valores de este con los del pretérito perfecto de indicativo, sin profundizar o trabajar en usos propios, contribuye a la confusión. Es raro encontrar en los manuales y gramáticas ejemplos de oraciones condicionales con perfecto de subjuntivo, por lo que el estudiante no está familiarizado con su empleo. A pesar de todo esto, la baja incidencia de esta confusión (representa el 4,65% de la producción total del ítem) indica que es un error individual, no colectivo.

4.3.3.a.4. Confusión condicional simple-condicional compuesto

En el GS hay 4 errores por uso del condicional simple en lugar del compuesto, todos ellos en el hueco (d), situado en la apódosis de la oración B (*Eso les pasa por ir a todo gas. De haber ido a la velocidad que debía, no (d) habría ocurrido nada*), donde este tiempo alterna con el pluscuamperfecto de subjuntivo. Como mencionábamos al analizar este tipo de errores en la Actividad 1 (VII.4.4.2.b), la transferencia negativa de la L1, que a pesar de disponer de dos condicionales con valores equivalentes a los del español ha relegado el uso del *potencijal II* (equivalente al condicional compuesto) a la lengua literaria, explica la generalización del uso del condicional simple. Teniendo en cuenta que solo uno de los estudiantes ha establecido la correspondencia del condicional simple en la apódosis con el infinitivo simple en la prótasis, es evidente que los alumnos han identificado claramente que la oración B expresa una condición irreal en el pasado, por lo que el uso del condicional simple no se debe a una diferente interpretación de la oración sino a una confusión de los valores y usos de los dos condicionales en español debido a que en serbio la oposición establecida entre ambos se ha neutralizado en la lengua estándar.

Por otro lado, en este grupo también se han producido 7 errores de uso del condicional compuesto en lugar del simple en la apódosis de la oración A, en el ítem (b), que se corresponden con 7 errores en la selección del verbo de la prótasis (ítem a). La oración esperada (1) expresa una condición que se considera irreal en el presente y poco probable en el futuro, mientras que estos 7 errores muestran que

estos estudiantes han producido (2) otorgándole a esta oración una interpretación contrafactual.

1. *Estoy seguro de que, en el caso de que la novia pudiera hablar, le perdonaría.*
2. *Estoy seguro de que, en el caso de que la novia hubiera podido hablar, le habría perdonado.*

El mantenimiento de la correspondencia de tiempos (pluscuamperfecto de subjuntivo /condicional compuesto) en cinco de los siete casos (en los otros dos se ha elegido erróneamente el pretérito perfecto de subjuntivo en la prótasis) confirma, por una parte, el conocimiento de los modelos estructurales y, por otra, la escasa atención a los significados expresados por estos.

Por lo que se refiere al GNN, los 3 errores de uso de condicional simple por condicional compuesto, frente a 1 solo de compuesto por simple, parecen seguir la tendencia general de este grupo hacia el uso de los paradigmas verbales simples. Además, la gran variedad de formas erróneas producidas sugiere que no se trata de un problema concreto de confusión de los valores y usos de los condicionales, sino de un desconocimiento de las estructuras condicionales y de los tiempos verbales con los que se pueden construir.

El único error del GN de uso del condicional simple en lugar del compuesto en el ítem (d), solo puede explicarse por olvido del contexto, ya que la única interpretación posible de la oración B es la contrafactual.

4.3.3.a.5. Confusión infinitivo simple-infinitivo compuesto

La mayoría de los aprendientes del GS (37 de 43, es decir, el 86,04%) ha identificado que el nexo de la oración B requiere un infinitivo como forma verbal en el ítem (c), lo que demuestra que conoce esta estructura condicional. No ocurre lo mismo en el GNN, en el que solo cuatro estudiantes (el 20%) han seleccionado un infinitivo.

En el GS se ha utilizado el infinitivo compuesto, forma esperada, en 29 ocasiones y el simple en 8; en el GNN, el compuesto se ha usado 1 vez y el simple, 3; y en el GN, el compuesto se da 9 veces y el simple 8. Como se ha explicado en IX.2, se han analizado ambas formas como correctas considerando la neutralización

de ambas en los usos retrospectivos. No obstante, creemos que el uso del infinitivo simple por parte de los aprendientes de ELE no refleja el conocimiento de esta posible neutralización, sino la confusión de los valores de ambas formas verbales en el caso del GN y el desconocimiento de los valores y usos del infinitivo compuesto en el caso del GNN.

La transferencia negativa del serbio, que dispone solo de un infinitivo (simple), favorece la confusión de los valores temporales y aspectuales de ambos. También la transferencia de instrucción influye en la confusión puesto que, considerando que el infinitivo no puede aparecer en prótesis condicionales en serbio y que la mayoría de los aprendientes ha elegido un infinitivo, es decir, que ha aprendido este tipo de estructuras, es posible que durante el aprendizaje no se hayan establecido claramente los términos de esta oposición o que se presenten estas oraciones habitualmente con el infinitivo simple.

4.3.3.b. Errores de selección del modo

En este grupo recogemos los errores que afectan exclusivamente a la selección del modo verbal. Se trata de formas verbales cuyos valores aspectuales y temporales son adecuados, pero los modales no. En la identificación y clasificación de estos errores se ha seguido el mismo criterio que en la Actividad 1, es decir, se ha utilizado la clasificación cuatripartita de los modos verbales (indicativo, subjuntivo, imperativo y potencial o virtual) dado su valor operativo para nuestro análisis. Las cifras sobre este tipo de error en los tres grupos se recogen en la tabla 38.

ERRORES DE SELECCIÓN DE MODO				
	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción de formas verbales	% sobre la producción total
GS	31	36,90	9,01	5,55
GNN	31	29,81	19,38	11,92
GN	1	4,76	0,63	0,38

TABLA 38

Hay 31 errores que afectan exclusivamente a la selección del modo verbal en el GS, 31 en el GNN y 1 en el GN. Como puede observarse en los gráficos 168, 169

y 170 (IX.4.3.3), la distribución de estos errores es muy desigual ya que la mayoría de ellos se concentra en los ítems (e) y (h). Los errores del GS y GNN aparecen en las siguientes tablas²²⁸.

GS				
ÍTEM	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
a	podiera pudiese	32	podría	1
b	perdonaría	32		
c	haber ido ir	29 8		
d	habría ocurrido hubiera ocurrido hubiera ocurrido	30 8		
e	tenga tiene	24 4	tiene tenga	5 5
f	casara casase	33		
g	cuidara ⁽¹⁾	34		
h	cambie cambia cambiara ⁽²⁾ cambiase	6 10 5	cambie	20
Total	Aciertos	254	Errores	31

TABLA 39

⁽¹⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *cuídara*.

⁽²⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *cambiará*.

²²⁸ No se presenta tabla del GN, dado que solo se ha producido un único error en el ítem (e) y consiste en la utilización de *tenga* por *tiene*.

GNN				
ÍTEM	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
a	pudiera pudiese	4	podría	4
b	perdonaría	7	perdonara	2
c	haber ido ir	1 3		
d	habría ocurrido hubiera ocurrido hubiese ocurrido	3 5		
e	tenga tiene	1 3	tiene tenga	4 5
f	casara ⁽¹⁾ casase	4	casaría casarían ⁽³⁾	2 1
g	cuidara ⁽²⁾ cuidase	3	cuidaría	3
h	cambie cambia cambiara cambiase	2 1 1	cambie cambia	8 2
Total	Aciertos	38	Errores	31

TABLA 40

⁽¹⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *casára*.⁽²⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *cuidára*.⁽³⁾ Incluye un error de concordancia: *casarian*.

En el GS todos los errores, excepto uno, se han producido en los ítems (e) y (h) y reflejan una confusión de indicativo-subjuntivo. Recordemos que en las oraciones C y E, a las que pertenecen estos ítems, son correctos los nexos *excepto si* y *a menos que* y, por tanto, la correcta selección del modo verbal depende del nexo elegido. Esto explica que las formas de indicativo y las de subjuntivo se han clasificado como correctas o incorrectas en función del nexo seleccionado por cada informante.

El único error en el ítem (a) se debe a la confusión de condicional con el subjuntivo. La única confusión de condicional con subjuntivo tiene una clara influencia del serbio, ya que en las oraciones condicionales irreales en el presente o improbables en el futuro se emplea el condicional (*potencijal I*) tanto en la prótasis

como en la apódosis. Con todo, la escasa incidencia de este error muestra que se trata de un problema individual.

Los errores de uso de indicativo y subjuntivo, y viceversa, en el GS se encuentran en dos oraciones que expresan el mismo tipo de condición, condición negativa, introducidas por nexos semánticamente idénticos (*excepto si*, *a menos que*), pero que imponen restricciones modales distintas: en prótasis reales de presente *excepto si*²²⁹ rechaza el subjuntivo, mientras que *a menos que* lo exige, aunque ambas admiten el subjuntivo en prótasis potenciales. Estos fallos reflejan un desconocimiento de la diferencia modal que marcan los dos nexos en la que una adecuada instrucción debería hacer hincapié para salvar esta dificultad.

En el GNN, además de la confusión de uso del indicativo y del subjuntivo en los ítems (e) y (h), se han producido también 12 errores por confusión del condicional con el subjuntivo. Entre ellos solo hay 2 casos de uso del subjuntivo por el condicional, es decir, que la mayoría de estos errores se deben a la ignorancia de la restricción de aparición del condicional en las prótasis condicionales potenciales e irreales, donde no alterna con el subjuntivo.

La actuación general de los estudiantes del GS en toda la actividad indica que la selección del modo no supone en sí misma un obstáculo excepto cuando las oraciones incorporan determinados elementos, como los nexos *excepto si* y *a menos que*, con restricciones muy específicas en lo que se refiere al modo pero sinónimos en cuanto al tipo de condición que introducen.

4.3.3.c. Errores de selección del tiempo, del aspecto y del modo

Las formas verbales que contienen tanto errores que afectan a la selección del tiempo y del aspecto verbal como al modo son 11 en el GS, 51 en el GNN y 6 en el GN y representan los porcentajes que aparecen en la tabla 41. Conviene recordar que se han incluido en este grupo los casos en los que en el hueco (b) en lugar de un infinitivo se ha usado cualquier forma verbal finita, en el caso del GS siempre debido a una errónea selección del nexo.

²²⁹ Sobre las restricciones que impone *si* véase V.1.2.4.

ERRORES DE SELECCIÓN DE TIEMPO, ASPECTO Y MODO				
	Errores	% sobre los errores del tiempo verbal	% sobre la producción de formas verbales	% sobre la producción total
GS	11	13,10	3,20	1,97
GNN	51	49,04	31,88	19,62
GN	6	29,71	3,75	2,31

TABLA 41

Como se puede apreciar, estas incorrecciones son las que suponen el mayor índice de error del GNN por lo que se refiere a la selección de las formas verbales, frente al GS cuyo mayor porcentaje se encuentra en los errores que afectan solo al tiempo y al aspecto. Las producciones erróneas aparecen en las tablas 42, 43 y 44.

GS				
ÍTEM	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
a	pudiera pudiese	32		
b	perdonaría	32	perdona	1
c	haber ido	29	hubiera ido	5
	ir	8	fuera	1
d	habría ocurrido	30	ocurría	1
	hubiera ocurrido	8		
	hubiera ocurrido			
e	tenga	24	tuviera	1
	tiene	4	tendría	1
f	casara casase	33		
g	cuidara ⁽¹⁾	34		
h	cambie	6	cambiaría	1
	cambia	10		
	cambiara ⁽²⁾	5		
	cambiase			
Total	Aciertos	254	Errores	11

TABLA 42

⁽¹⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *cuidara*.

⁽²⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *cambiará*.

GNN				
ÍTEM	FORMAS CORRECTAS		FORMAS ERRÓNEAS	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
a	pudiera pudiese	4	pueda	5
			podía	2
			puede	2
			hubiera podido	1
b	perdonaría	7	perdona	3
			perdonará	3
			perdonaba	1
c	haber ido	1	habría ido	2
	ir	3	hubiera ido	3
			iba	2
			va	1
			vaya	1
			fuera	3
			ha ido	1
d	habría ocurrido	3	ocurría	3
	hubiera ocurrido	5	ocurrirá	1
	hubiese ocurrido		ha ocurrido	1
e	tenga	1	tuviera	2
	tiene	3	tendría	2
f	casara ⁽¹⁾	4	casa	1
	casase		casaba	1
			casan ⁽³⁾	1
g	cuidara ⁽²⁾	3	cuida	1
	cuidase		cuidará	1
			cuidaba	1
			cuidan ⁽⁴⁾	1
h	cambie	2	cambiaría	3
	cambia	1	cambió	1
	cambiara	1	ha cambiado	1
	cambiase			
Total	Aciertos	38	Errores	51

TABLA 43

⁽¹⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *casára*.

⁽²⁾ Incluye un error ortográfico por adición de tilde: *cuidára*.

⁽³⁾ Incluye un error de concordancia: *casan*.

⁽⁴⁾ Incluye un error de concordancia: *cuidan*.

GN				
Ítem	Formas correctas		Formas erróneas	
	Formas	Nº de casos	Formas	Nº de casos
a	pudiera	9		
	pudiese	7		
b	perdonaría	16	perdonará	2
			perdonarán	1
c	haber ido	9	hubiera ido	2
	ir	8	fuera	1
d	habría ocurrido	11		
	hubiera ocurrido	6		
	hubiese ocurrido	2		
e	tenga	12		
	tiene	4		
f	casara	10		
	casase	7		
g	cuidara	13		
	cuidase	4		
h	cambie	6		
	cambia	9		
	cambiara	1		
	cambiase	4		
Total	Aciertos	138	Errores	6

TABLA 44

La gran variedad de formas producidas en cada ítem por el GNN, como puede apreciarse en la tabla 43 y en los gráficos que recogen la actuación general del grupo (IX.1), indican que estos aprendientes han encontrado muchos obstáculos, primero, para interpretar las oraciones y, luego, para identificar la forma verbal adecuada, por lo que se han producido todo tipo de confusiones temporales y modales. La aparición, por ejemplo, en el ítem (c) de formas de presente, pasado y futuro tanto de indicativo como de subjuntivo y condicional prueba que el desconcierto afecta a todos los niveles de la estructura oracional y del uso de las formas verbales.

Por lo que se refiere al GS, 6 de los 11 errores se concentran en el hueco (c), el que requiere un infinitivo. De todos modos, el porcentaje de alumnos que ha escogido una forma finita en lugar de un infinitivo es apenas del 14%, lo que

significa que, en conjunto, han identificado correctamente esta estructura condicional. Además, cinco de ellos han empleado el pluscuamperfecto de subjuntivo, mientras que solo uno ha usado el imperfecto, lo que apunta a que han interpretado adecuadamente que se trata de una condición irreal de pasado, pero que desconocen que el nexo *de* requiere un infinitivo.

El resto de los errores representan un bajo porcentaje en relación con la producción total de cada hueco y, dada la dispersión de los mismos (uno en cada ítem), todo parece indicar que se trata de problemas de carácter individual, no representativos del grupo que, además, parecen fallos de actuación, y no de competencia, especialmente si se tiene en cuenta la producción general de este grupo. Por ejemplo, la forma del presente de indicativo por condicional en el ítem (a) la ha usado un estudiante que ha sido capaz de producir la oración B correctamente (*De haber ido a la velocidad que debía, no habría ocurrido nada*), lo que hace que resulte poco probable que sea un error de competencia.

4.4. La estructura oracional

Si se analiza esta actividad distinguiendo las oraciones totalmente correctas de aquellas que contienen algún error, ya sea en la selección del nexo o de la(s) forma(s) verbal(es), se puede apreciar que el índice de error varía según las oraciones y según el grupo. Como puede observarse en los datos de las tablas 45, 46 y 47, mientras que el número de oraciones correctas del GNN representa solo el 16% del total de la producción, en el GN supone el 82% y en el GS, el 66,51%.

GS: ORACIONES CORRECTAS / INCORRECTAS				
	CORRECTAS		INCORRECTAS	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
A	30	69,77%	13	30,23%
B	34	79,07%	9	20,93%
C	26	60,47%	17	39,53%
D	32	74,42%	11	25,58%
E	21	48,84%	22	51,16%
Total	143	66,51%	72	33,49%

TABLA 45

GNN: ORACIONES CORRECTAS / INCORRECTAS				
	CORRECTAS		INCORRECTAS	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
A	3	15%	17	85%
B	2	10%	18	90%
C	4	20%	16	80%
D	3	15%	17	85%
E	4	20%	16	80%
Total	16	16%	84	84%

TABLA 46

GN: ORACIONES CORRECTAS / INCORRECTAS				
	CORRECTAS		INCORRECTAS	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
A	13	65%	7	35%
B	16	80%	4	20%
C	16	80%	4	20%
D	17	85%	3	15%
E	20	100%	0	0%
Total	82	82%	18	18%

TABLA 47

En el GS los resultados muestran que en la oración B se ha producido en mayor número de ocasiones el uso del nexos adecuado y de las formas verbales esperadas, frente a E que tiene el menor índice de acierto. Por el contrario, como hemos visto al analizar tanto la selección del nexos como de las formas verbales, los nexos *excepto si* y *a menos que* han provocado numerosos errores de selección del modo verbal y eso se refleja en el alto porcentaje de oraciones incorrectas en E (el 51,16%) y C (el 39,53%). A pesar de los errores, el número de oraciones correctas y adecuadas supera significativamente al de las incorrectas o inadecuadas en todos los casos, excepto en E.

El importante índice de error en el GNN ha hecho que en todos los casos las oraciones incorrectas superen significativamente a las correctas, que en el caso de B apenas representen el 10% de la producción de este grupo.

Los errores que se han producido en el GN, como hemos señalado, se deben en su mayoría a una interpretación de las oraciones inadecuada al contexto o a descuidos y suponen solo el 18% de las oraciones de este grupo.

5. CONCLUSIONES

En la valoración de los resultados de esta actividad, hay que tener muy presentes las características de la misma, su complejidad y la mayor o menor familiaridad de los grupos, según su estilo de aprendizaje con este tipo de tareas. Así, la comparación de la actuación de los tres grupos permite resaltar lo siguiente:

1. El bajo índice de error general del GS (el 19%) lo sitúa muy cerca del GN (con un 11%) y pone de manifiesto que para el GS las estructuras condicionales presentadas no ofrecen dificultades generales ni en lo que se refiere al uso de los nexos, ni a la selección de las formas verbales.
2. Por el contrario, el 63% de error del GNN indica que los aprendientes no están familiarizados con estas oraciones condicionales.
3. En todos los grupos el porcentaje de error es mucho menor en los ítems que requieren el uso de unnexo que en los que requieren formas verbales. Tanto en el GS como en el GN los errores de selección de nexos solo alcanzan el 7% de la producción de estos ítems, lo que coloca al GS en el mismo nivel de dominio de este aspecto que los hablantes nativos. Sin embargo, en el GNN, a pesar de que es menor que el de selección de formas verbales, representa un porcentaje elevado, el 43%.
4. Considerando el contexto de aprendizaje de los dos grupos de aprendientes de ELE, el resultado de esta actividad confirma que el contexto de inmersión del GNN no ha favorecido su actuación, mientras que la sólida formación gramatical del GS ha generado un alto índice de acierto. Además, el tipo de actividad también es más adecuado para este grupo formado lingüísticamente, habituado a concentrarse en la corrección formal, que para el GNN cuya prioridad en un contexto de inmersión es la comunicación.
5. Por lo que se refiere a los tres subgrupos del GS, de nuevo, el mayor porcentaje de acierto se produce en el grupo FF, especializado en el estudio de ELE, con un 85%, frente al FK con un 70%. El 81% de acierto del grupo AG confirma

también que una mayor dedicación al estudio de ELE no ha producido mejores resultados que en el grupo FF.

Teniendo en cuenta el análisis de toda la prueba, podemos destacar las siguientes cuestiones sobre la actuación del GS:

1. En la adecuada utilización de los nexos del GS ha influido tanto la transferencia positiva de la L1 de los alumnos como la instrucción recibida. Por un lado, la equivalencia casi literal de algunos de los nexos empleados (*a condición de que, excepto si, en el caso de que*) ha facilitado la identificación de los valores específicos de cada uno de ellos. Por otro, el también elevado índice de acierto en la elección de *de* y *a menos que*, ambos sin equivalencia en serbio, demuestra que los estudiantes cuentan con formación sobre estos.
2. En cuanto a las formas verbales, a pesar de que el porcentaje de error es considerablemente mayor (el 28%) que en la selección de los nexos, también sigue siendo mayor el número de aciertos que el de errores.
3. La selección del modo verbal no parece ser problemática excepto en circunstancias muy específicas como es la creada por la oposición *excepto si/a menos que* y las restricciones que imponen.
4. Los errores que afectan a los valores temporales y aspectuales de las formas verbales reúnen el 50% del total de los de selección del tiempo verbal, lo que significa que la confusión de los valores y usos de los tiempos de cada modo es el principal problema de los estudiantes del GS.
5. La mayor dificultad en la selección de los tiempos verbales parece encontrarse en la confusión de los valores y usos del presente y del pretérito imperfecto de subjuntivo. El problema en la elección de estos dos tiempos en las oraciones de esta actividad está relacionado con dos cuestiones: la capacidad de indicar posterioridad de ambos, aunque con distinto anclaje temporal, y la subjetividad en la estimación de las posibilidades de realización de la condición expresada. Tanto la transferencia de instrucción como la transferencia de la L1 explican esta

confusión. Por un lado, la identificación del pretérito imperfecto de subjuntivo con el pasado, o con la probabilidad en el futuro, entorpece su adecuado reconocimiento y uso con valores prospectivos anclados en el pasado. Por otro, la escasa relevancia de la información temporal de las formas verbales en serbio dificulta la percepción de las relaciones que se establecen en español entre distintos eventos anclados en el mismo ámbito temporal, especialmente en el pasado.

6. Los usos incorrectos del condicional simple y el compuesto obedecen también a dos tipos de razones: en primer lugar, la transferencia del serbio favorece la generalización del condicional simple a contextos propios del compuesto; en segundo, la interpretación de la prótasis condicional como contrafactual referida al pasado, contrafactual referida al presente o potencial referida al futuro requiere atención al contexto y al significado, no solo a la estructura oracional.
7. El hecho de que en muchas ocasiones exista la posibilidad de una doble interpretación, explica también algunos de los errores de uso del imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo. Además, algunos usos del pluscuamperfecto de subjuntivo y de condicional compuesto en lugar de los tiempos simples correspondientes podrían deberse a la repetición de los modelos aprendidos, sin reflexión sobre el tipo de condición que expresa cada uno. No obstante, al margen de factores subjetivos que pueden influir en esa interpretación, hay otro elemento que está en la base de la confusión de estos dos tipos de condiciones. Se trata de la dificultad que tienen los estudiantes para percibir tanto las referencias temporales implicadas en cada oración, como las relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad que se establecen entre las distintas acciones o situaciones implicadas en un evento, y la relevancia de estas en español. Como ya se ha mencionado, la transferencia de la L1 es el origen de este problema.
8. Las características de la actividad también han ocasionado algunos errores, a pesar de que los buenos resultados muestran que los estudiantes están acostumbrados a este tipo de ejercicios. Es posible que algunos estudiantes se desorienten ante una oración en la que deben completar tanto el verbo de la

prótasis como el de la apódosis y el nexos, ya que no tienen elementos sintácticos de referencia que les ayuden a interpretar el tipo de condición que se espera que exprese y no están acostumbrado a desenvolverse acudiendo a elementos contextuales, utilizando información externa o implícita.

9. Se ha señalado que en varias de las oraciones sería posible una doble interpretación, pero también se han analizado algunas de las formas verbales de esas oraciones como errores ya que, a pesar de que la oración es correcta gramaticalmente, no es adecuada en el contexto presentado. Estas oraciones correctas, pero inadecuadas apuntan claramente a la repetición de modelos sintácticos y al descuido del contexto y de información relevante para su adecuación.

En resumen, en la buena actuación del GS en estas estructuras condicionales han influido considerablemente tanto la instrucción formal recibida y su estilo de aprendizaje como la transferencia positiva de la L1. Por el contrario, los aspectos en los que se ha manifestado la transferencia negativa de la L1 no atañen de forma exclusiva a las oraciones aquí analizadas, sino que afectan de manera general a todo el sistema de la lengua. Nos referimos a la difusa información temporal de los tiempos verbales del serbio y a la menor relevancia de las relaciones temporales en el discurso. En cuanto a la instrucción, es evidente que, dado el alto índice de acierto en oraciones tan particulares como la introducida por *de*, está dando resultados muy positivos. Sin embargo, los errores que afectan al modo en las oraciones introducidas por *excepto si* y *en el caso de* muestran que se presta poca atención a los nexos condicionales distintos de *si* y a las estructuras en las que se encuentran y se trabaja con listas de conjunciones y nexos sin precisar las restricciones sintácticas y los valores semánticos de cada uno. Las confusiones de los valores y usos de los tiempos verbales también están marcadas por los defectos de instrucción que ya hemos mencionado (excesiva simplificación metodológica, explicación de parcelas de la gramática sin interrelacionar, el trabajo con ejemplos descontextualizados, etc.) y que no son exclusivos de las estructuras analizadas en esta actividad.

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE ERRORES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

1. ASPECTOS GENERALES

Las conclusiones que se presentan en este capítulo se centran en el análisis de errores del GS, teniendo en consideración tanto su actuación como la comparación de esta con los grupos de control.

En la valoración general del análisis que se ha llevado a cabo no se debe olvidar ni el tipo de actividades que se han presentado, ni el nivel de conocimiento de español de los estudiantes encuestados. Por un lado, las actividades están claramente orientadas al uso de determinadas estructuras oracionales, con lo que los estudiantes no pueden evitarlas como harían en una situación de producción libre. Por ello, hay que tener presente que, por ejemplo, en una composición el índice de error podría ser menor, al ser menor la producción de estas oraciones, ya que el alumno elude construcciones complejas con las que no se siente seguro. Por otro lado, según el nivel de dominio de la lengua de los estudiantes, debemos suponer que ya han recibido instrucción sobre las cuestiones gramaticales objeto de nuestro análisis y, por ello, en general, no se ha considerado causa de error el desconocimiento de estos aspectos.

Los datos obtenidos del recuento global de los errores indican que el porcentaje total de error supone un 29,51%, una media de 9,44 errores por aprendiente sobre 32 ítems, es decir, que está muy por debajo del índice de acierto.

Como síntesis de los resultados obtenidos del análisis de las tres actividades cabe destacar las siguientes cuestiones de índole general:

1. En la **distribución de errores según los subgrupos**, aunque las diferencias entre los tres no son grandes, se nota una desviación del grupo de la Fundación Kolarac (FK) frente al resto, siendo el de la Facultad de Filología (FF) el que cuenta con un menor número formas incorrectas. Estos resultados sugieren que la formación lingüística y la mayor dedicación de los componentes del grupo FF y AG tienen efectos relativos en el aprendizaje de las estructuras que estamos analizando y, en parte, contradictorios. Por un lado, el índice de error es menor en estos grupos, con sólida formación gramatical, que en FK, compuesto por aprendientes de español que solo le dedican a esta lengua cuatro horas semanales y para los que el español no es parte de su formación académica, ni de su

dedicación profesional. Por otro, a pesar de la mayor dedicación de los estudiantes de AG, con entre una hora y media y tres más que los de FF, los resultados no solo no son mejores sino que son algo más peores, ya que superan en errores a los de FF. Todo esto apuntaría hacia el hecho de que nos encontremos ante errores ya fosilizados, difíciles de subsanar simplemente aumentando la dedicación, puesto que los resultados de FF y AG no son significativamente mejores que los de FK y los de AG son peores que los de FF.

2. Según la **identificación y clasificación de errores**, hay que señalar que los **ortográficos** representan solo el 7,8% del total de errores y se deben casi exclusivamente a adición u omisión de tilde. Al margen de estos, el grupo de errores más importante está relacionado con la **selección de las formas verbales**. Dentro de este tipo de error, destacan los fallos derivados de una elección inadecuada del **tiempo, del aspecto y del modo**. También han aparecido algunos errores, apenas significativos, debidos a falta de **concordancia** entre el verbo y el sujeto o un error en la selección de la pieza **léxica**. Los errores relacionados con la **identificación y selección de los nexos** muestran que estos no constituyen un obstáculo en el aprendizaje de las oraciones analizadas.
3. Por lo que se refiere a los dos tipos de oraciones estudiadas, **condicionales y concesivas**, los resultados revelan que, en general, los errores son comunes a ambos y que ninguno de los dos tipos ofrece una problemática específica, aunque algunos fallos se acentúan más en alguno. Además, dado el tipo de errores que se ha cometido, cabe afirmar que estos reflejan dificultades que afectan al aprendizaje del español en general y no solo a determinadas estructuras.
4. Teniendo en cuenta las **características de cada actividad**, los datos indican que la prueba en la que los alumnos han encontrado menos dificultades ha sido la **Actividad 3**, donde la proporción de errores es solo del 20%. A pesar de que esta es la prueba más compleja, el hecho de que en ella aparezca solo un tipo de oraciones, condicionales, y de que, por su formación, los estudiantes estén acostumbrados a los ejercicios en los que se generan estructuras oracionales

puede haber favorecido el acierto. En las otras dos actividades el índice de error es muy similar y ronda el 35%, aunque la Actividad 1 es de producción y la Actividad 2 es de comprensión. La complejidad de los textos de la **Actividad 1** y de las estructuras concesivas de la **Actividad 2**, junto con un menor hábito de trabajo con tareas que dependen en gran medida de la comprensión pueden haber motivado el mayor número de errores.

5. En todas las actividades los aprendientes de GS han exhibido una actuación guiada fundamentalmente por una sólida **instrucción formal** que, aunque en ocasiones les impide percibir otros factores relevantes en el uso de estas estructuras, en la mayoría de los casos produce buenos resultados. Considerando la actuación del GNN, no parece que estas estructuras y los significados que comunican se aprendan de forma natural, por lo tanto, es necesaria una instrucción específica centrada en la forma, pero también en el significado.
6. La **transferencia de la L1** ha resultado positiva en algunos casos y negativa en otros. Por un lado, la transferencia del serbio sirve como estrategia compensatoria en la identificación y uso de algunos nexos y estructuras oracionales similares en ambas lenguas. Por otro, impide advertir adecuadamente las relaciones temporales que se establecen en español entre los distintos eventos de un discurso y, como consecuencia, dificulta el uso de los distintos tiempos verbales.
7. De la **comparación de la actuación del GS con los grupos de control** se pueden destacar tres hechos:
 - La adecuada realización de este tipo de actividades requiere de mucha práctica en tareas que exigen atención a la forma, con la que está familiarizado el GS frente al GNN y al GN.
 - En las actividades de producción (Actividad 1 y 3), el índice de acierto del GS es, *grosso modo*, un 10% menor que el del GN; por el contrario, en la Actividad 2, el índice de error del GN es solo del 4%, mientras que el del GS es del 35%. Esto pone de manifiesto que, además del buen dominio de este

aspecto, el mayor o menor hábito en la realización de un tipo de tarea puede producir resultados muy similares a los de los hablantes nativos (como en la Actividad 1 y 3) o muy alejados (como en la Actividad 2).

- Algunos errores son ajenos al proceso de aprendizaje de ELE y se deben a las características gramaticales o léxicas del español o a la dificultad de la tarea, como demuestra el hecho de que los ítems en los que el GN ha cometido más errores sean también ítems en los que los aprendientes de ELE han encontrado mayores dificultades.
- Para el aprendizaje de estas estructuras es necesaria instrucción formal específica que no se compensa con el desarrollo de la competencia comunicativa que tiene lugar en un contexto de inmersión, lo que también explica el alto índice de error del GNN frente al GN.
- Los fallos de actuación (despistes, descuidos, etc.) afectan a todos los grupos, incluido el GN.

2. CONCLUSIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE ERRORES EN LAS ORACIONES CONDICIONALES

Se han presentado oraciones condicionales tanto en la Actividad 1 como en la 3. Por lo que se refiere a la selección de las formas verbales, que se requiere en ambas pruebas, el porcentaje de error alcanza el 29% en la primera prueba, mientras que es algo menor en la tercera, el 25%. En cuanto a la elección del nexos, que solo se requiere en la Actividad 3, el porcentaje de error no llega al 8%. Estos datos indican, dado el mayor número de aciertos que de errores, que los estudiantes han alcanzado con éxito cierto dominio de la expresión de la condición en español. Al margen de esta apreciación general, el análisis de los errores de las estructuras condicionales de las dos pruebas pone de manifiesto lo siguiente:

1. La producción de las formas verbales indica que la selección del **modo verbal no supone una dificultad por sí misma**, ya que en escasas ocasiones es esta la única categoría afectada por el error. No obstante, sí representa un obstáculo en los casos en los que dos nexos son semánticamente equivalentes pero imponen restricciones distintas sobre el modo verbal como *excepto si* y *a menos que* en los periodos reales, de ahí el aumento de errores en la Actividad 3. Por otro lado, el uso del potencial en lugar de subjuntivo en la prótasis de las condicionales debe explicarse acudiendo a la interferencia del serbio, que utiliza el potencial en esos casos.
2. En la **selección de los tiempos verbales**, teniendo en cuenta sus **valores temporales y aspectuales** y sus usos, es donde encontramos **el mayor número de errores**. Además, estos valores de los tiempos también interfieren en la selección del modo. Posiblemente uno de los factores que obstaculiza la identificación del tipo de condición expresada por la prótasis y, por tanto, la elección del modo verbal, es la complejidad de las referencias temporales y aspectuales implicadas en cada oración. Por ello, si los estudiantes no pueden situar determinada situación o evento en el adecuado marco temporal y relacionarla con otras simultáneas, anteriores o posteriores, tienen más dificultades para estimar si la condición todavía es posible o no.

3. Teniendo en cuenta las oraciones presentes en el corpus, en el que hay pocos casos de condicionales que requieran indicativo, se puede observar que los errores más frecuentes se deben a la confusión de aquellos tiempos que pueden compartir ámbitos temporales, como el presente y el imperfecto de subjuntivo (ambos pueden expresar futuro) y el imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo (ambos pueden expresar pasado), y aquellos cuyo uso depende del tipo de condición expresada, como el condicional simple y el compuesto, el imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo de subjuntivo y el infinitivo simple y compuesto. Así pues, los errores de uso de los tiempos verbales de cada modo se deben a dos cuestiones: a la **confusión de sus valores temporales y aspectuales** y a la **interpretación de la condición expresada**.
4. En la **confusión de los valores de los tiempos** verbales, la **transferencia del serbio** actúa en tres sentidos.

Primero, dado que las referencias temporales de los tiempos verbales en esta lengua son muy generales y poco precisas (recordemos que en la lengua estándar se usa un solo pasado, llamado *perfekat*, un solo condicional, el *potencijal I*, y un solo futuro, el *futur I*), los estudiantes tienen dificultades para percibir las diferencias existentes entre los tiempos del español referidos a determinado momento del pasado, del presente o del futuro y no las consideran relevantes. Por ejemplo, la diferencia entre el valor de futuro del presente de subjuntivo (que expresa posterioridad respecto del presente) y el del imperfecto (que expresa posterioridad respecto del pasado) ha provocado la mayoría de los errores en la Actividad 3.

Segundo, la generalización en serbio de algunos tiempos, como el *potencijal I* a contextos propios del *potencijal II* o el *perfekat* (pasado no marcado) a todos los de pasado, favorece el uso del condicional simple en lugar del compuesto o del imperfecto de subjuntivo (menos marcado) en lugar del pluscuamperfecto en español. Finalmente, puesto que el serbio no requiere correlación de tiempos también interfiere en la necesaria correlación exigida en español.

5. La **amplia gama de valores de algunas formas verbales**, como el imperfecto de subjuntivo, tampoco es ajena a la confusión en el uso de los tiempos verbales.
6. La **excesiva atención a la estructura sintáctica** con el objeto de reconocer el modelo oracional que se debe reproducir ha hecho que los alumnos olvidaran el contexto en el que se encuentran las oraciones y lo que en ese marco pueden expresar. En la interpretación de la condición expresada y, por tanto, en la selección del tiempo verbal requerido, influyen tanto las referencias temporales y el anclaje del evento (presente, pasado o futuro) como la estimación de las posibilidades de realización de la condición (posible, poco posible o imposible), y es el contexto el que ofrece esta información. Al no prestar atención a esta información, los estudiantes se han encontrado con que en muchas ocasiones hay varias interpretaciones posibles de una oración. Esto explica los errores debidos a la selección del pluscuamperfecto de subjuntivo y del condicional compuesto en lugar del imperfecto y del condicional simple y viceversa, ya que, ignorando el contexto, han dado una interpretación contrafactual o potencial.
7. En términos generales, la **identificación y selección del nexos** no parece ser problemática. Dos factores han favorecido el alto índice de acierto: la **instrucción recibida** y la **transferencia positiva del serbio**. Prueba del efecto de la instrucción es la identificación y uso de *de* y la consiguiente selección de un infinitivo para esta estructura condicional. Sin embargo, los numerosos errores que se han producido en la oración introducida por *suponiendo que* de la Actividad 1, hace pensar que el estudio de las condicionales no abarca toda la gama de estructuras, ya que esta no ha sido identificada como tal. En cuanto a la transferencia positiva de la lengua materna, está presente en la identificación de los valores y en el uso de los nexos *en el caso de que*, *excepto si*, *a condición de que*.
8. El menor porcentaje de error en la Actividad 3 muestra que en una prueba en la que se presentan exclusivamente estas oraciones, claramente contextualizadas por un texto previo, los resultados son mejores que en una prueba en la que se ofrecen varios tipos de estructuras y no se dirige la atención del aprendiente explícitamente al contexto, como es la Actividad 1. Estas diferencias tienen que

ver con el hecho de que el estudiante identifique la parcela gramatical sobre la que está trabajando y pueda reflexionar mejor sobre los esquemas sintácticos que debe usar, y confirma que **la actuación de este grupo está basada en la reflexión gramatical debido la instrucción recibida.**

9. El índice de error es considerablemente menor en las oraciones que responden a los esquemas que se consideran *típicos*, es decir, en las introducidas por *si* que mantienen la correlación de tiempos de pretérito imperfecto de subjuntivo-condicional simple y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo-condicional compuesto que en las demás estructuras. Esto refleja que **los estudiantes identifican y tienden a reproducir los modelos aprendidos durante la instrucción** y que esta es deficiente en el sentido de que centra la atención en determinados tipos que el alumno llega a **considerar fijos, únicos e inalterables**. También es menor el número de errores en oraciones que constan de prótasis y apódosis simples que en las que alguno de los dos miembros es complejo, lo que podría indicar que los alumnos están acostumbrados a trabajar con ejemplos simples para ilustrar determinadas estructuras y se desorientan cuando las oraciones son más complejas. El caso de la oración que contiene los huecos (8) y (9) de la Actividad 1 es prueba de ello; en ambos huecos, la forma verbal esperada es la misma ya que ambas están coordinadas y dependen de la misma prótasis; sin embargo, en la segunda se han producido más errores que en la primera; parece que el estudiante ha identificado la prótasis condicional introducida por «*de* + infinitivo» y una vez seleccionada una forma verbal de la apódosis considera que el esquema sintáctico se ha completado, ignorando que esta está compuesta por dos miembros coordinados.

3. CONCLUSIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE ERRORES EN LAS ORACIONES CONCESIVAS

La Actividad 2, de opción múltiple, se ha dedicado al estudio de algunas construcciones concesivas y también aparecen oraciones de este tipo en los textos de la Actividad 1. El índice de error en las oraciones concesivas de ambas pruebas es muy similar, aunque algo menor en la segunda prueba (el 35%) que en la primera (33%). A pesar de que se trata de dos actividades de carácter bien distinto, cuyos resultados hay que valorar teniendo presentes estas diferencias, de su análisis se pueden extraer ciertas conclusiones generales:

1. Los errores de selección de formas reflejan tanto **fallos referentes al tiempo y al aspecto como al modo**.
2. La elección del modo representa una dificultad importante solo en aquellas estructuras en las que es posible la **alternancia indicativo/subjuntivo** y esta conlleva diferencias de significado. El mayor índice de error en oraciones introducidas por *aunque* o por *por mucho que* así lo prueba. Esto refleja que el estudiante ha aprendido las reglas que rigen el uso del indicativo o del subjuntivo con un nexo que exige un modo u otro; sin embargo, no es capaz de optar adecuadamente por uno u otro cuando ambos son gramaticalmente posibles y su elección depende de la valoración de la información que ofrece la oración concesiva.
3. En cuanto a la selección del tiempo verbal, la mayoría de los errores se han cometido en el uso de los tiempos de pasado de indicativo, siendo la confusión entre el pretérito imperfecto y el indefinido la que ha provocado más formas incorrectas. Así mismo, se ha producido la confusión de los dos condicionales y del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo con el pretérito imperfecto. Como ya se ha mencionado, estos errores debidos al uso inadecuado de los tiempos verbales y a la **confusión de sus valores temporales y aspectuales** tienen una doble explicación: la **transferencia del serbio y la simplificación metodológica** que se lleva a cabo en el tratamiento de los tiempos verbales. La interferencia de la L1 actúa aquí de la misma forma que en las oraciones condicionales, es decir,

dificulta la percepción de referencias temporales que no se consideran relevantes, favorece la generalización de algunos tiempos menos marcados y obstaculiza la correlación de tiempos.

4. La dificultad en el uso de las formas verbales es mayor en aquellas oraciones que son más complejas o que no mantienen la correspondencia de tiempos considerada típica. De nuevo, **una excesiva atención a la sintaxis** y una actuación guiada casi exclusivamente por la instrucción formal provoca errores, al **ignorar el contexto** y toda la información que este ofrece, y entorpece el reconocimiento del tipo de concesión expresada y la identificación de las relaciones temporales implicadas.
5. Además de los valores y usos de cada tiempo verbal, **las propiedades léxicas del verbo también interfieren en la selección de la forma verbal adecuada**, ya que algunas confusiones afectan de forma más intensa a unos verbos que a otros. Este es el caso del verbo *ser*, que concentra el mayor número de errores, frente al verbo *ocurrir* en el que apenas hay errores. Esta especial dificultad en el empleo de los tiempos verbales de *ser*²³⁰, sobre todo, los de pasado, no se debe solo a cuestiones temporales sino también al aspecto léxico del mismo; por lo tanto, habría que relacionar el estudio de los tiempos verbales con los valores léxicos de cada uno de esos verbos, y con el de la dicotomía *ser/estar*. Por ejemplo, el hecho de que el verbo *ocurrir* denote un evento télico facilita identificación del momento (o momentos) en el que sucede la acción y, por tanto, la selección del tiempo verbal. Por el contrario, el carácter no eventivo y la no delimitación de lo denotado por verbos como *ser* interfiere en la interpretación de sus referencias temporales y, en consecuencia, en el uso de los tiempos verbales.
6. **La complejidad sintáctica parece no influir** en la identificación de las construcciones concesivas, ya que estructuras complejas (*con lo joven que...*, *por mucha experiencia que...*, *con la de horas que...*) tienen mayor índice de acierto que otras más simples (*aun trabajando...*); en parte gracias a la instrucción

²³⁰ Recordemos que en el corpus no tenemos oraciones con *estar*, por lo que carecemos de datos sobre la utilización de los tiempos verbales de este. No obstante, teniendo en cuenta que en serbio no existe la dicotomía *ser/estar*, es posible que esta sea del todo ajena al alto porcentaje de error en el uso de *ser*.

recibida, en parte gracias a la transferencia positiva del serbio. Lo que sí contribuye al adecuado reconocimiento de estas estructuras es la presencia de un determinado tiempo verbal que puede facilitar su interpretación (por ejemplo, el presente) o puede dificultarla (por ejemplo, el futuro perfecto).

7. El hecho de que el **índice de error sea muy similar en las dos actividades**, a pesar de que la primera exige la producción y la segunda solo la identificación, debe relacionarse con las estructuras concesivas presentes en cada una, pero también con la escasa práctica en actividades de comprensión como la 2. En cuanto a las estructuras, mientras que en la Actividad 1 todas las oraciones, excepto una, están introducidas por *aunque*, en la segunda los esquemas sintácticos son más complejos. Por lo que se refiere al tipo de tarea, la Actividad 2 no puede realizarse con éxito atendiendo solo a la sintaxis, sin haber prestado atención a la información contextual y sin haber interpretado adecuadamente los significados explícitos e implícitos de las oraciones, lo que ha producido más errores en aprendientes poco acostumbrados a actividades basadas en la comprensión.
8. En general, la actuación de los aprendientes muestra una gran **influencia de su instrucción**, y esto se refleja tanto en los aciertos como en los errores. Como hemos visto, algunos errores se deben claramente a la **transferencia de instrucción**, la simplificación de las estructuras sintácticas y la escasa consideración de factores contextuales durante la enseñanza en el aula marcan muchas de las producciones incorrectas. De la misma manera, el gran índice de acierto en determinadas estructuras sintácticas refleja que el aprendizaje de estas se basa fundamentalmente en **la instrucción formal** y que esta produce buenos resultados.

4. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

El objetivo último de esta investigación responde al interés por obtener más datos sobre el proceso de aprendizaje de ELE y, en concreto, sobre el aprendizaje de las oraciones condicionales y concesivas por parte de estudiantes cuya lengua materna es el serbio. De ahí que nuestro análisis de errores tenga como meta descubrir cuáles son las áreas de dificultad, a qué se deben y qué se puede hacer para tratar esas dificultades y favorecer el aprendizaje. En este sentido, hemos partido de la consideración del error como un elemento fundamental e inevitable en el proceso de aprendizaje, ya que es a la vez un indicador de las áreas de dificultad y un síntoma del desarrollo de este proceso. Sin embargo, también creemos que los aciertos son muy valiosos y, por tanto, deben tenerse presentes en el análisis de errores. En este marco, el análisis de los errores que han cometido los estudiantes encuestados revela las siguientes cuestiones.

1. El mayor índice de acierto (alrededor del 70%) que de error señala que los alumnos del grupo GS han alcanzado con cierto **éxito el aprendizaje de la expresión de condición y concesión en español** y que su actuación no se aleja excesivamente de la de los hablantes nativos (con un 86% de acierto).
2. Dadas las cuestiones gramaticales afectadas por los errores, que en términos generales son idénticas en los dos tipos de oraciones estudiadas, podemos deducir que estas estructuras no representan un área de dificultad específica y que las incorrecciones que aparecen en ellas reflejan **fallos que afectan al aprendizaje del español en su conjunto**. La confusión de los valores y usos de los tiempos y modos verbales debe de manifestarse en todas las producciones en español de los aprendientes, no solo en las que contienen oraciones condicionales y concesivas.
3. A pesar de que los errores muestran cierta inestabilidad en el uso de los tiempos y modos verbales, las confusiones no afectan de igual modo a todos ellos, por lo que no debe considerarse que el sistema verbal supone una dificultad, sino que **la confusión afecta solo a algunos tiempos verbales y, más concretamente, a**

determinados aspectos, valores o usos de algunos tiempos verbales y a determinadas oposiciones modales.

4. Muchos de los errores son consecuencia de una **excesiva atención a la forma** y a los esquemas sintácticos en detrimento de otros elementos fundamentales, como el contexto, en el uso de las oraciones estudiadas y, en general, en el uso de la lengua.

Teniendo en cuenta estas consideraciones generales y el aprendizaje que están llevando a cabo los estudiantes, es evidente que la instrucción ha producido muy buenos resultados. Sin embargo, o precisamente por ello, es necesario mejorarla para favorecer el proceso de aprendizaje y tratar, en la medida de lo posible, de corregir los errores y superar las áreas de dificultad, que parecen ser muy concretas. A lo largo del análisis de errores se han ido mencionando explícitamente las cuestiones que deberían ser observadas durante la enseñanza para superar cada uno de los errores; por ello, aquí solo se recogen algunos aspectos de conjunto que la instrucción formal debe contemplar en niveles de dominio como el del GS:

1. En los materiales utilizados en el aula se debe **abandonar la simplificación metodológica** en favor de descripciones más precisas y ricas en variedad de estructuras. El mayor índice de error en oraciones no consideradas típicas muestra que el alumno desconoce o se siente inseguro con estas y tiende a reproducir modelos aprendidos como propios, fijos e inalterables de cada tipo.
2. En cuanto al uso de los **tiempos verbales, se deben enriquecer los valores** de cada uno de ellos en lugar de describirlos sucintamente. En muchos casos la oposición entre los tiempos de pasado se establece apoyándose en dicotomías como *durativo/puntual*, *terminado/no terminado*, etc. y en ejemplos con marcadores temporales explícitos, cuyo contexto es únicamente la oración. Fuera del aula y de los manuales y de las gramáticas, la situación es bien distinta, pues las referencias temporales no siempre son explícitas y son el contexto y/o ciertos conocimientos implícitos sobre el tema o sobre la situación comunicativa los que nos proporcionan la información temporal necesaria y los que exigen un determinado tiempo. Teniendo en cuenta que la mayoría de nuestros aprendientes

poseen una alta formación lingüística, el tratamiento de estos errores podría iniciarse con una mejor descripción de los valores temporales absolutos y relativos de cada tiempo en español, apoyada en el uso de textos escritos y orales complejos en los que identificar estos valores y emplear las formas adecuadas. Dado que algunos contextos y determinados verbos ofrecen mayor resistencia, la terapia debe incidir en estos, prescindiendo de otros que se aprenden sin dificultades. Los errores de uso de los tiempos de pasado del verbo *ser* se deben no solo a cuestiones temporales, sino también al aspecto léxico del mismo, por lo tanto, convendría relacionar el estudio de estos con el de la dicotomía *ser/estar* y con los valores léxicos de cada uno de los verbos.

3. En el trabajo en el aula es necesario fragmentar el sistema de la lengua para poder avanzar en el aprendizaje. Sin embargo, en pocas ocasiones se trata de reunir esa sucesión de fragmentos para formar de nuevo el sistema y eso provoca que el estudiante no sea capaz de interrelacionar unos con otros. El mayor número de errores referidos a los usos de los tiempos verbales, en lugar de al modo o a los nexos, demuestra que los alumnos han aprendido las estructuras sintácticas de las oraciones condicionales y concesivas, pero no han tenido en cuenta los valores temporales y aspectuales de las formas verbales que contienen. Es frecuente que cuando se avanza en el estudio de la oraciones complejas se concentre toda la atención en los esquemas sintácticos de cada uno de los tipos y se abandonen cuestiones que no son exclusivas de ellos o que se consideran ya superadas, como los valores y usos de los tiempos verbales o la dicotomía *ser/estar*. Los resultados de nuestro análisis demuestran que durante la instrucción en estos niveles de dominio se debe **incidir explícitamente en la relación que mantienen todos los elementos que participan de cualquier producción** y debe evitarse la excesiva atención a factores particulares.
4. Debe **abandonarse el trabajo exclusivo con ejemplos descontextualizados** que carecen de información suficiente para que el alumno comprenda determinadas diferencias (por ejemplo, el uso del indicativo y del subjuntivo en concesivas cuyo nexo permite formalmente el uso ambos modos, pero que no expresan lo mismo) o con oraciones con marcadores explícitos (por ejemplo, en el uso del imperfecto y del indefinido de indicativo), ya que fuera del aula mucha

información relevante no es explícita o no forma parte de la estructura oracional. El trabajo con textos, y no con oraciones aisladas, y la ejemplificación de relaciones semánticas y sintácticas complejas ayudarán al estudiante a valorar todos los factores que componen un texto y a **superar los esquemas oracionales**.

5. Debe favorecerse el **uso de materiales y actividades que acerquen al estudiante a situaciones reales de comunicación**, en las que los elementos pragmáticos adquieren gran importancia, para que se acostumbre a valorar la información que estos ofrecen y que es fundamental para la comunicación, en general, y para la adecuada interpretación de las oraciones que hemos estudiado, en particular.
6. La preparación de **material adecuado que incida especialmente en los puntos más débiles**, sin reincidir en cuestiones de índole general ya aprendidas, permitirá al estudiante dedicarle más atención a aquello que le supone mayor dificultad en el aprendizaje.
7. El conocimiento de la lengua materna de los estudiantes por parte del profesor o la utilización de materiales dirigidos a estudiantes de una determinada lengua puede ser de gran utilidad para fomentar **la reflexión sobre las lenguas y las diferentes formas de expresión** y para entender algunas cuestiones, así como para evitar explicaciones innecesarias. El caso del uso del subjuntivo en español podría ser un ejemplo de ello ya que los alumnos concentran todo su esfuerzo en aprender determinadas reglas de uso sin reparar en que muchas de las diferencias semánticas expresadas por la dicotomía indicativo/subjuntivo se expresan también en serbio, pero por otros medios o, dicho de otra forma, que la expresión de la modalidad no está ligada exclusivamente al subjuntivo. La reflexión sobre este tema sería de gran ayuda para la identificación y el uso de las oraciones condicionales y concesivas en español y, por supuesto, para otras estructuras.
8. Por último, **la motivación debe ser uno de los motores principales del aprendizaje**. Por ello, en el aula debe crearse la necesidad de que los alumnos usen el español de todas las formas posibles, en actividades comunicativas, formales, de producción, de comprensión, orales, escritas, individuales,

colectivas..., que permitan comprobar la utilidad de las mismas y su reflejo en el dominio de la lengua, lo cual impulsará el deseo de perseverar en su aprendizaje.

5. UNA PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL AULA

5.1. Introducción

Presentaremos una propuesta de unidad didáctica para trabajar algunos de los aspectos del uso de las oraciones condicionales y concesivas que, según el resultado de nuestro análisis de errores, ofrecen ciertas dificultades para el grupo GS. En ella se pretende que se use la lengua de forma oral y escrita para realizar actividades de comprensión, expresión e interacción diseñadas para estudiantes de nivel C1 (MCER, 2002).

La unidad se apoya en materiales reales, un artículo de prensa y un documental de fácil acceso en Internet, que sirven de hilo conductor de toda la unidad y de pretexto y contexto para las distintas actividades. Su contenido aporta, además, un acercamiento a la actualidad española así como a un periodo de historia reciente que suscita gran interés en estudiantes de ELE, los años 80. Se trata, pues, de crear un contexto compartido suficientemente rico en referencias, suposiciones, implicaciones, etc. que despierte el deseo de usar la lengua en condiciones similares a las reales.

Puesto que los aprendientes han recibido ya enseñanza formal sobre las oraciones condicionales y concesivas, el objetivo de la unidad no es cubrir todos los aspectos del uso de estas, sino dirigir la atención al contexto y a la comprensión y expresión de algunos significados. No obstante, no se desatienden las cuestiones formales y también se proponen algunas actividades para poner en práctica y sistematizar determinadas cuestiones gramaticales específicas.

El documental, *La vida encontrada* (2014), muestra entrevistas con las mismas personas en dos momentos de sus vidas, separados por casi treinta años, lo cual obliga al espectador a moverse en todos los ámbitos temporales y a observar los eventos también desde distintas perspectivas. En otras palabras, lo que para los protagonistas de 1985 era futuro es ahora pasado o presente y las hipótesis que planteaban sobre su futuro son ahora hechos realizados (o no). Esta doble perspectiva es, sin duda, la mayor ventaja del documental ya que permite observar el funcionamiento real de los tres elementos gramaticales que nos interesan y, luego,

ponerlos en práctica: el uso de los tiempos verbales, por un lado, y el de las oraciones condicionales y concesivas, por otro.

5.2. Unidad didáctica

1. Lee el titular y la introducción al artículo de prensa que encontrarás en <http://www.rtve.es/rtve/20141126/2-emite-este-jueves-documental-vida-encontrada-basado-programa-buscate-vida/1055301.shtml>

La 2 emite este jueves el documental *La vida encontrada*, basado en el programa *Búscate la vida*

PRENSA RTVE 26.11.2014

La 2 emite este jueves *La vida encontrada*, documental basado en la serie de TVE *Búscate la vida*, que pretendía hacer un retrato de la juventud española de los años 80. Se entrevistó y se grabó la vida cotidiana de varios jóvenes. De entre los veinticuatro protagonistas del programa, el documental ha seleccionado a seis para que expliquen cómo se ha desarrollado su vida después de tantos años.

2. Con tu compañero comenta las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo crees que era la juventud española de la época en la que se grabó *Búscate la vida*?
- ¿Qué significa *buscarse la vida*?
- ¿Quiénes crees que serán los protagonistas de este documental?
- ¿Habrá cambiado mucho su vida en estos treinta años?
- ¿Crees que tiene interés un documental de estas características? ¿Por qué?

3. Comentad con el resto del grupo vuestras impresiones.

4. Ahora lee el artículo para saber más sobre el documental y conocer a sus protagonistas:

Gracias al Fondo Documental de RTVE, *La vida encontrada* recuperará las imágenes de los jóvenes entrevistados en *Búscate la vida*, dirigido y presentado por Montserrat Roig, y que se emitió hace casi treinta años.

De entre los veinticuatro protagonistas se ha seleccionado a seis personas que, en su momento, respondían a distintos perfiles: Lucio quería ser figura del toreo; Antonia era jornalera en el campo de Marinaleda; Clara hacía música tecno durante los años de la movida madrileña; Blanca emigró a Nueva York para estudiar danza; Mari Cruz era la alcaldesa más joven de España en un pequeño pueblo de la provincia de Albacete y Felipe se declaró objetor de conciencia porque no quería hacer el servicio militar. Eran jóvenes de veinte años y con el futuro por delante.

Actualmente, en plena madurez, Blanca Li, Lucio Sandín, Felipe Borrell, Mari Cruz Castillo, Antonia Reyes y Clara Morán contarán cómo se ha desarrollado su vida después de tantos años. Cuando fueron entrevistados por Montserrat Roig, eran jóvenes que tenían un futuro por delante. La intención del documental es mostrar si esas seis personas ven el mundo igual o de forma distinta de hace treinta años. También, si sus valores, sus sueños e ideas siguen siendo los mismos o han evolucionado o cambiado. Saber si han continuado con sus profesiones o, por lo contrario, han tomado otros rumbos, si su estilo de vida es el que habían deseado o, en cambio, la vida les ha obligado a vivir de otro modo.

La vida encontrada es un documental dirigido y escrito por Carmina Roig y Joan Albert Planell. Este jueves 27 de noviembre, a las 21.00 horas, en *La 2* de TVE.

5. Ana y Carmen, dos chicas de 20 años, están comentando el artículo, lee los siguientes diálogos y marca la respuesta adecuada a las preguntas que aparecen bajo cada uno de ellos:

A.

Carmen:	Estoy segura de que Lucio triunfó en el mundo del toreo y de que fue una gran figura en los años 80 y 90.
Ana:	Pues no sé... Soy aficionada a los toros y si ese chico hubiera triunfado, yo le conocería.

- ¿Ana también cree que Lucio triunfó en los años 80 y 90? Sí / No / No se sabe
- ¿Ana conoció a un torero famoso llamado Lucio? Sí / No / No se sabe
- ¿Ana conoce ahora a un torero famoso llamado Lucio? Sí / No / No se sabe

B.

Ana: La vida de las jornaleras era muy dura, así que probablemente Antonia dejaría el campo y se iría a trabajar a alguna gran ciudad.

Carmen: Es verdad. Además se gana muy poco dinero y en aquella época apenas daba para comer. Seguro que si se fue a Madrid o a Barcelona, encontró un buen trabajo y ahora solo va a Marinaleda de vacaciones.

- ¿Antonia se fue a trabajar a Madrid o a Barcelona? Sí / No / No se sabe
- ¿Antonia encontró un trabajo en Madrid o Barcelona? Sí / No / No se sabe
- ¿Antonia ahora solo va a Marinaleda de vacaciones? Sí / No / No se sabe
- ¿Es posible que Antonia siga viviendo en Marinaleda y siga trabajando en el campo?

C.

Carmen: Seguro que Clara era de una familia acomodada, porque excepto si tus padres te financian, no puedes formar un grupo y dedicarte a la música tecno a los 20 años, ¡y menos irte a Londres!

Ana: Es verdad, pero de todas formas da igual porque a estas alturas, a menos que Clara evolucionara musicalmente, o sigue viviendo de sus padres o se dedicará a otra cosa..., porque de la música tecno no se puede vivir en el siglo XXI.

- ¿Según Carmen, cualquiera puede dedicarse a la música? Sí / No / No se sabe
- ¿Según Carmen, solo si los padres financian a los hijos, estos pueden dedicarse a la música? Sí / No / No se sabe
- ¿Hay muchas posibilidades de que Clara siga dedicándose actualmente a la música? Sí / No / No se sabe
- ¿Es imposible que Clara se dedique actualmente a la música? Sí / No / No se sabe

D.

Ana: Está claro que alguien tenía que empezar y el hecho de que aquellos jóvenes de los 80 se opusieran a cumplir el Servicio Militar Obligatorio fue fundamental para su supresión definitiva en 2001. Vamos que si no hubiera sido por los objetores de aquella época, a lo mejor ahora seguía existiendo “la mili”.

Carmen: Sí, sí. La decisión de hacerse objetor de conciencia fue muy valiente para aquella época.

- ¿No hubo objetores de conciencia en los años 80? Sí / No / No se sabe
- ¿Actualmente sigue existiendo “la mili”? Sí / No / No se sabe

6. ¿Cuál de los protagonistas del documental crees que habrá tenido una vida más interesante? ¿Por qué? En pequeños grupos, elegid el personaje que os resulta más atractivo.

7. Ahora ya estás preparado para ver el documental. Aquí tienes la ficha de *La vida encontrada* y este es el enlace para ver el documental <http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-documental/documental-vida-encontrada/2878696/>.

La vida encontrada	
Ficha	
Título original	La vida encontrada
Año	2014
Duración	56 min.
País	 España
Director	Carmina Roig, Joan Albert Planell
Guión	Carmina Roig, Joan Albert Planell
Reparto	Documentary, Blanca Li, Lucio Sandín, Felipe Borrell, Mari Cruz Castillo, Antonia Reyes, Clara Morán
Productora	TVE
Género	Documental
Sinopsis	Los seis protagonistas de "La vida encontrada" fueron entrevistados en el año 1985 en la serie de TVE "Búscate la vida" cuando eran jóvenes y tenían una vida por delante. Dicha serie, dirigida por Montserrat Roig, pretendía hacer un retrato de la juventud española de los años '80. Transcurridos 29 años vuelven a ser entrevistados para que expliquen cómo se ha desarrollado su vida después de tantos años. (FILMAFFINITY)

<http://www.filmaffinity.com/es/film931413.html>

8. Después de ver el documental, preparad una breve presentación (cuatro diapositivas) sobre el personaje que habéis elegido. La presentación debe contener información sobre:

1. ¿Cómo era su vida en 1985?
2. ¿Qué proyectos tenía en 1985?
3. ¿Qué le ha pasado desde 1985 hasta ahora?
4. ¿Cómo es su vida ahora?

9. En grupo, preparad una breve exposición oral sobre la vida del protagonista elegido. Usad las fichas como apoyo.

10. Observa las siguientes oraciones, ¿son correctas? ¿por qué? Fíjate en quién las dice (o podría decirlas) y no olvides tener en cuenta lo que sabes de la vida de esas personas.

- a. Lucio: *En 1983 me enteré de que hubo una escuela taurina en Madrid y me fui allí.*
- b. Clara: *En estos treinta años el mundo cambiaba mucho.*
- c. Blanca: *Mi marido siempre me apoyaba mucho.*
- d. Blanca: *Fui a Nueva York porque busqué un sueño.*
- e. M^a Cruz: *Cuando me hizo la entrevista, yo era muy joven.*
- f. Felipe: *Dejé un trabajo que parecía seguro para dedicarme a la música.*
- g. Lucio: *Dejé de ser torero por un accidente y me hice óptico porque estudié óptica.*
- h. Antonia: *Durante toda mi vida trabajaba de jornalera, pero ahora ya me he jubilado.*

11. A continuación tienes algunas oraciones condicionales relacionadas con el documental. Clasifica las condiciones que expresan en cada uno de los tres grupos de la tabla (quizá algunas condiciones puedan aparecer en más de un grupo).

- a. Si uno sale a la plaza pensando en que un toro te va a matar o simplemente que te va a coger y te va a hacer daño físico, sería muy difícil ponerse delante de un toro.
- b. La juventud sería un estado ideal, si llegara un poco más tarde en la vida.
- c. Yo veía que si seguía trabajando en un banco, me podía costar la salud.
- d. Si quieres trabajar en algo que te guste, más vale que te planifiques en el momento que estás arriba cómo vas a caer.
- e. Si en aquella época se enterara mi padre de que había dejado el trabajo en el banco para dedicarme a la música, me habría echado de casa.
- f. Si mi familia no viviera en este pueblo, me habría ido a trabajar a Madrid hace años.
- g. Si yo tuviese que definir cómo he cambiado de carácter en estos años, diría que he cambiado muy poco.

- h. Vamos que, si no hubiera sido por los objetores de aquella época, a lo mejor ahora seguía existiendo “la mili”.
- i. Si pudiera, ahora mismo volvía a la música.
- j. Seguro que si se fue a Madrid o a Barcelona, encontró un buen trabajo y ahora solo va a Marinalda de vacaciones.
- k. Soy aficionada a los toros y si ese chico hubiese triunfado, yo le conocería.
- l. El mundo de los toros me gustaba tanto que incluso después de perder el ojo nunca pensé “si lo sé, no me hago torero”.

CONDICIÓN QUE ES POSIBLE QUE HAYA OCURRIDO EN EL PASADO O QUE OCURRA EN EL PRESENTE O EN EL FUTURO	a. Si uno sale a la plaza pensando en que un toro te va a matar...
CONDICIÓN QUE NO SE DA EN EL PRESENTE O QUE ES POCO PROBABLE QUE OCURRA EN EL FUTURO	b. si llegara un poco más tarde en la vida
CONDICIÓN QUE NO OCURRIÓ EN EL PASADO	h. Vamos que, si no hubiera sido por los objetores de aquella época

- ¿Has tenido problemas para clasificar algunas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Cuáles de estas condiciones se refieren al presente? ¿y al pasado? ¿y al futuro?
- Marca las formas verbales en las oraciones con *si* que has colocado en cada uno de los grupos.
- Fíjate ahora en la otra parte de la oración (llamada *oración principal*), es decir, en la parte que expresa lo que ocurrirá si se cumple la condición. Por ejemplo:
Si uno sale a la plaza pensando en que un toro te va a matar o simplemente que te va a coger y te va a hacer daño físico..., sería muy difícil ponerse delante de un toro.
- ¿Qué formas verbales aparecen? ¿Son las esperadas?

12. Elige la opción u opciones correctas para completar los siguientes cuadros sobre las oraciones condicionales introducidas por *si*:

ORACIONES CONDICIONALES QUE EXPRESAN UNA CONDICIÓN POSIBLE	
Pueden referirse al	a. presente b. pasado c. futuro
En la oración con <i>si</i> puede aparecer	a. cualquier tiempo b. cualquier tiempo de indicativo c. cualquier tiempo de subjuntivo d. solo el presente de indicativo o de subjuntivo e. cualquier tiempo de indicativo, excepto el futuro
En la oración principal puede aparecer	a. cualquier tiempo b. cualquier tiempo de indicativo c. cualquier tiempo de subjuntivo d. cualquier tiempo de indicativo y el imperativo e. solo el presente y el futuro de indicativo y el imperativo
ORACIONES CONDICIONALES QUE EXPRESAN UNA CONDICIÓN QUE NO SE DA EN EL PRESENTE O QUE ES POCO PROBABLE QUE OCURRA EN EL FUTURO	
Pueden referirse al	a. presente b. pasado c. futuro
En la oración con <i>si</i> puede aparecer	a. cualquier tiempo b. cualquier tiempo de subjuntivo c. el pretérito imperfecto de subjuntivo y el presente de indicativo d. solo el pretérito imperfecto de subjuntivo
En la oración principal puede aparecer	a. solo el condicional simple b. el condicional simple, el presente y pretérito imperfecto de indicativo y el imperativo c. el condicional y cualquier tiempo de subjuntivo
ORACIONES CONDICIONALES QUE EXPRESAN UNA CONDICIÓN QUE NO OCURRIÓ	
Pueden referirse al	a. presente b. pasado c. futuro
En la oración con <i>si</i> puede aparecer	a. solo el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo b. el pluscuamperfecto de subjuntivo y el presente de indicativo c. el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y el condicional compuesto
En la oración principal puede aparecer	a. el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y el condicional compuesto b. el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, el condicional compuesto y el condicional simple d. el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, el condicional compuesto, el condicional simple, el presente y el pretérito pluscuamperfecto de indicativo

13. En este diálogo de la actividad 5 hay dos oraciones condicionales, señálalas:

Carmen:	Seguro que Clara era de una familia acomodada y tenía la vida resuelta, porque excepto si tus padres te financian, no puedes formar un grupo y dedicarte a la música tecno a los 20 años.
Ana:	Es verdad, pero de todas formas da igual porque a estas alturas, a menos que Clara evolucionara musicalmente, o sigue viviendo de sus padres o se dedicará a otra cosa..., porque de la música tecno no se puede vivir en el siglo XXI

- ¿Qué palabras introducen la condición?
- ¿Estos nexos significan lo mismo?
- ¿Qué diferencia de significado hay entre ellos y *si*?
- ¿Qué formas verbales acompañan a cada uno de estos nexos?
- Selecciona las palabras correctas en la siguiente regla sobre el uso de estos nexos en las oraciones condicionales:

A menos que y *excepto si* se usan para expresar que solo existe una condición que puede hacer/impedir que se cumpla lo expresado en la oración principal. *A menos que* se usa siempre con indicativo/subjuntivo. *Excepto si* se usa igual que *si*, es decir, que nunca aparece con el presente, ni con el pretérito perfecto de indicativo/subjuntivo, ni con el futuro de indicativo/subjuntivo.

14. Ya sabemos cómo ha sido la vida de los protagonistas del documental, pero como se dice al principio del documental en 1985 «eran jóvenes y estaban en una edad en la que todo era posible, los sueños, los anhelos y las esperanzas». Haz ahora un ejercicio de imaginación, ¿cómo crees que terminarían las siguientes frases los protagonistas del documental en 1985? Propón al menos dos posibles continuaciones para cada una de ellas.

Lucio: Si logro ser una figura del toreo...

Antonia: Si la riqueza estuviera mejor repartida...

Clara: Si vendiera millones de discos...

Blanca: Si fracasara en el mundo de la danza...

M^a Cruz: Si no hubiera ganado las elecciones...

Felipe: A menos que deje el trabajo en el banco...

¿Y actualmente? Propón al menos dos posibles continuaciones.

Lucio: Si no hubiese tenido el accidente...

Antonia: Soy feliz, pero lo sería más si...

Clara: Si no llego a dejar la música...

Blanca: Si no pudiera seguir en la danza,

Mª Cruz: No volveré a la política excepto si...

Felipe: Si en aquella época me apetecía pintarme y ponerme pendientes...

15. Clasifica las oraciones que acabas de completar en uno de los tres tipos de la actividad 11. Si tienes alguna duda sobre en qué grupo colocar alguna de tus oraciones, consulta con el profesor.

16. Lee estos diálogos entre Carmen, que acaba de ver el documental *La vida encontrada* y María, que no lo ha visto, y marca la respuesta adecuada a las preguntas que aparecen bajo cada uno de ellos:

A.

Carmen: Blanca se empeñó en dedicarse a la danza contemporánea, aunque era una disciplina casi desconocida en la España en aquella época, y al final triunfó.

María: Sí, sí, pero tuvo que irse a Nueva York y luego a París.

- ¿Carmen informa a María de que la danza contemporánea era desconocida en España? Sí / No / No se sabe
- ¿Carmen no está segura de si la danza era desconocida? Sí / No / No se sabe

B.

María: ¿Y dices que hay una chica que se presentó a las elecciones de su pueblo para ser alcaldesa a los 18 años? En aquella época, aunque ganara, no creo que consiguiera hacer mucho, porque en la España de los 80 no se respetaba a las mujeres, y menos a las jóvenes.

Carmen: Pues sí, se llama Mª Cruz Castillo, ganó las elecciones y fue la alcaldesa más joven de España.

- ¿María no sabe si Mª Cruz ganó las elecciones? Sí / No / No se sabe
- ¿María sabe que Mª Cruz ganó las elecciones? Sí / No / No se sabe

C.

Carmen:	Aunque Lucio no consiguió ser torero, ahora tiene su negocio y dice que es feliz.
María:	Ya, pero aunque diga que es feliz, seguro que se acuerda con nostalgia de su época de torero.

- ¿Carmen informa a María de que Lucio no consiguió ser torero? Sí / No / No se sabe
- ¿Carmen no está segura de si Lucio no consiguió ser torero? Sí / No / No se sabe
- ¿María no sabe si Lucio dice que es feliz? Sí / No / No se sabe
- ¿A María no le importa si Lucio dice que es feliz? Sí / No / No se sabe

D.

Carmen:	Y Antonia, que era jornalera y participó en la lucha sindical para conseguir mejorar la situación de los trabajadores del campo, sigue trabajando en el campo y viviendo en su pueblo. Casi no le ha cambiado la vida.
María:	¡Cómo que no! Aunque siga trabajando en el campo, su vida habrá cambiado mucho: las condiciones no son las mismas y la vida en los pueblos también es ahora más fácil que antes.

- ¿María no sabe si Antonia sigue trabajando en el campo? Sí / No / No se sabe
- ¿María sabe que Antonia sigue trabajando en el campo? Sí / No / No se sabe

17. Fíjate en las formas verbales que aparecen junto a *aunque* en los diálogos de 16 y selecciona la opción correcta:

1. Para presentar información que se considera nueva o no conocida por el interlocutor	a. se usa <i>aunque</i> con indicativo b. se usa <i>aunque</i> con subjuntivo
2. Para presentar información de la que no estamos seguros	a. se usa <i>aunque</i> con indicativo b. se usa <i>aunque</i> con subjuntivo
3. Para presentar información que se considera conocida por los interlocutores	a. se usa <i>aunque</i> con indicativo b. se usa <i>aunque</i> con subjuntivo

18. Clasifica las oraciones con *aunque* de los diálogos de 16 en uno de estos tres grupos:

1. Presentan información que se considera nueva o no conocida por el interlocutor	
2. Presentan información de la que no estamos seguros	
3. Presentan información que se considera conocida por los interlocutores	

19. ¿Qué dirían los protagonistas del documental en estas situaciones? Completa la tabla con oraciones con *aunque*. No olvides tener en cuenta el momento en el que hablan y el momento al que se refieren las situaciones.

PERSONAJE	SITUACIÓN	¿QUÉ DIRÍA?
Lucio	1985. La gente le dice siempre que ser torero es una profesión muy peligrosa, pero a él no le importa, quiere ser torero de todas formas. 2014. El hijo de Lucio no sabe nada de la vida de torero de su padre. Lucio le cuenta que todo el mundo le decía que ser torero era muy peligroso, pero a él no le importaba.	Aunque todo el mundo me diga siempre que es peligroso, yo quiero ser torero. Aunque...
Antonia	2014. Cree que la gente no sabe que con su lucha sindical se consiguieron muchas mejoras para los trabajadores, pero que es necesario seguir luchando.	
Clara	1985. No está segura de si va a triunfar en la música, pero si lo hace, no va a cambiar y va a seguir siendo la misma.	
Blanca	2014. Los espectadores saben que se fue a Nueva York a estudiar. Le gusta tanto la danza contemporánea que está segura de que sin ir a Nueva York también habría conseguido ser bailarina.	
Mª Cruz	1985. Ella cree que no va tener hijos o no, pero en caso contrario está segura de que eso no afectará a su trabajo como alcaldesa y seguiría trabajando.	
Felipe	2014. Los espectadores saben que declararse objetor de conciencia en los 80 le complicó mucho la vida, pero lo volvería a hacer si fuera necesario.	

20. Clasifica tus oraciones en la tabla de la actividad 18, es decir, ¿cuáles presenta la información como nueva, cuáles como conocida y cuáles como dudosa?

21. En los siguientes diálogos hay algunas oraciones que expresan significados similares a los de las oraciones con *aunque*, márcalas y responde las preguntas:

A.

Ana:	Pues yo no entiendo que con todo lo que ha luchado Antonia en su vida, todavía no haya conseguido un buen trabajo fijo.
Carmen:	Es que en el campo ningún trabajo es fijo y si no te formas y buscas otra cosa, nadie te garantiza un trabajo, por mucho que luches en el sindicato.
Ana:	Y no solo eso, que ahora, con la crisis, por muy preparado que estés, tampoco tienes garantías de “encontrar una buena vida”.

- ¿Según Ana, Antonia no ha conseguido un buen trabajo porque ha luchado demasiado contra todo? Sí / No / No se sabe
- ¿Según Ana, Antonia ha luchado mucho en la vida pero no ha conseguido un buen trabajo? Sí / No / No se sabe
- ¿Carmen afirma que si luchas mucho en un sindicato, nadie te garantiza un trabajo? Sí / No / No se sabe
- ¿Carmen afirma que luchar mucho en un sindicato no es suficiente para te garanticen un trabajo? Sí / No / No se sabe
- ¿Ana afirma que, con la crisis, incluso las personas muy preparadas, no tienen garantizada una buena vida? Sí / No / No se sabe
- ¿Ana afirma que, con la crisis, precisamente las personas que están muy preparadas son las que no encuentran una buena vida? Sí / No / No se sabe

B.

Ana:	La que yo creo que debe sentirse ahora más orgullosa de lo que ha hecho es M ^a Cruz, porque haber ganado las elecciones municipales de su pueblo a los 18 años, y en una España recién salida del franquismo es un gran logro.
Carmen:	Seguro que fue muy difícil y que por mucho que hubiera ganado las elecciones, la gente pensaría “con lo joven que es, no sabrá hacer nada”.
Ana:	Y encima, con la de machistas que había...

- ¿Carmen y Ana saben si M^a Cruz ganó las elecciones? Sí / No / No se sabe
- ¿Carmen cree que la vida de M^a Cruz fue muy difícil porque había ganado las elecciones? Sí / No / No se sabe

- ¿Según Carmen, haber ganado las elecciones no evitaba que la gente pensara que M^a Cruz era demasiado joven? Sí / No / No se sabe

C.

Ana: De todas formas, muchas veces “encontrar una vida u otra” depende de la suerte. Hay personas que aun trabajando y esforzándose toda la vida, no logran nada, y otras que siendo unas inútiles y vagas llegan a lo más alto.

Carmen: Es triste, pero tienes toda la razón.

- ¿Ana afirma que algunas personas no logran nada en la vida porque trabajan y se esfuerzan demasiado? Sí / No / No se sabe
- ¿Ana afirma que hay personas que trabajan y se esfuerzan mucho pero no logran nada en la vida? Sí / No / No se sabe

22. Transforma las oraciones que has señalado en 21 usando *aunque*. ¿Qué diferencias de significado hay entre las oraciones con *aunque* y las otras?

Ejemplo:

Con todo lo que ha luchado Antonia en su vida, todavía no haya conseguido un buen trabajo fijo.

Aunque ha luchado mucho en su vida, no ha conseguido un buen trabajo fijo.

23. Completa la siguiente información con los ejemplos de 21:

- Algunas grupos de palabras introducidos por *por* se usan para expresar significado parecidos a los de *aunque*.
- Las expresiones con *con* solo se usan con indicativo, como en _____
- *Por mucho que*, *por poco que*, *por más que* se pueden usar con indicativo o con subjuntivo, como *aunque*, pero su uso es más frecuente con subjuntivo, como en _____
- *Por muy* (seguido de adjetivo) se usa siempre con subjuntivo, como en _____
- El gerundio, generalmente con *incluso* o *aun*, también puede usarse en oraciones que expresan significados similares a los de la oraciones con *aunque* como en _____

24. Escribe seis oraciones sobre los protagonistas del documental usando las estructuras que se han presentado en los ejercicios 21, 22 y 23.

25. Completa el siguiente texto con la forma adecuada de los verbos que aparecen entre paréntesis. En algún hueco hay más de una posibilidad, piensa en las diferencias de significado que puede suponer la elección de una u otra forma.

María:	Oye, ¿los protagonistas del documental se conocían o eran amigos?
Carmen:	No sé, pero supongo que no, porque llevaban y llevan vidas muy distintas. Ana, ¿tu que crees?
Ana:	Pues que no. Bueno... a menos que (1) _____ (conocerse) durante la grabación del programa de 1985, o que (2) _____ (conocerse) ahora, durante el rodaje del documental de 2014...
Carmen:	De todas formas aunque (3) _____ (encontrarse) casualmente en las grabaciones, no creo que se hicieran amigos porque no tienen nada que ver.
María:	¿Pero no me habías dicho que había dos que querían triunfar en la música?
Ana:	Sí, sí, Clara y Felipe.
María:	Entonces, si (4) _____ (tener) la misma edad y (5) _____ (dedicarse) a lo mismo, se harían amigos ¿no?
Carmen:	Quizá, pero si, como tú dices, (6) _____ (ser) amigos, ¿por qué no lo han mencionado en el documental?
Ana:	Es verdad, si fueran amigos, (7) _____ (salir) en el documental, (8) _____ (hablar) de cómo han mantenido su amistad durante treinta años, etc. Y no han dicho nada.
María:	Aunque no lo (8) _____ (decir), pueden ser amigos.
Carmen:	Creo que no. Además, por muchos intereses comunes que (10) _____ (tener) en los años 80, también había muchas cosas que les separaban. Por ejemplo, Clara era hija de un diplomático, mientras que Felipe procedía de un pueblo de Toledo y vivía en Carabanchel, uno de los barrios más populares de Madrid.
María:	¿Y qué me decís de Antonia y M ^a Cruz? Dos chicas jóvenes, comprometidas políticamente...
Carmen:	Pues mira, ellas quizá, porque ahora también llevan una vida parecida: viven en su pueblo, son madres de familia, etc.
Ana:	Eso es un poco decepcionante ¿no? Con la de proyectos que (11) _____ (tener) para cambiar el mucho, al final acaban en su pueblo, dedicadas a la vida familiar.

María:	Ana, estás siendo un poco dura con ellas. Si (12) _____ (luchar) por mejorar la vida de los demás y (13) _____ (conseguir) algunos objetivos, a mí me parece suficiente. No podemos pedirles que renuncien a su vida personal y familiar por los demás.
Carmen:	Estoy de acuerdo contigo. Todo el mundo tiene derecho a elegir su vida.
Ana:	¿Elegir? ¿No te acuerdas del título del documental? Según parece, la vida <i>se encuentra</i> , no <i>se elige</i> . Mira a los protagonistas, algunos de ellos, como Clara, aun (14) _____ (tener) estudios, dinero, proyectos claros, etc. no han logrado lo que querían.
María:	Vale, vale, vamos a dejar el tema, por lo menos hasta que yo vea el documental y pueda tener una opinión. Aunque ya (15) _____ (tener) claro cuál es mi personaje favorito... Ya os contaré.

26. Para terminar, haz una composición sobre *cómo ha sido tu vida hasta ahora, cómo es ahora y qué vida que esperas encontrar*. Debes usar al menos una vez las palabras del recuadro:

<i>si</i>	<i>aunque</i>	<i>a menos que</i>
<i>excepto si</i>	<i>por mucho que</i>	<i>con lo que</i>

Y como dice la directora del programa *Búscate la vida* al final del documental:

“Y si el mundo no se ha ido a pique, emplazamos a todos nuestros personajes a que vengan aquí dentro de treinta años a que nos cuenten cómo han encontrado la vida.”

Montserrat Roig

5.3. Guía didáctica

Esta unidad está diseñada para llevarse a cabo en cuatro sesiones:

- Primera sesión: actividades 1-8
- Segunda sesión: actividad 9
- Tercera sesión: actividades 10-15
- Cuarta sesión: actividades 15-24

La primera sesión es de preparación y presentación de los materiales en los que se apoyan las actividades. Se trata de acercar a los estudiantes al artículo y al documental que sirven de pretexto y contexto para toda la unidad.

En la segunda sesión tendrán lugar las exposiciones orales basadas en el documental. Es una actividad que combina expresión oral y escrita centrada en el contenido del documental.

La tercera y cuarta sesión se dedican a la puesta en común de las actividades que han realizado individualmente los estudiantes. Es fundamental que se tomen el tiempo necesario para hacer estas actividades, lo que les permitirá reflexionar sobre el significado y las formas, antes de ponerlas en común en clase.

Desarrollo de la unidad

1. Actividad de preparación, basada en la lectura del titular y de la introducción a un artículo prensa, con el objetivo de atraer la atención hacia el tema que del artículo y del documental.

2. Tras la lectura se pide a estudiantes que en parejas comenten algunas cuestiones sobre lo que acaban de leer y sobre lo que esperan del artículo que van a leer a continuación. Se trata de activar ciertos conocimientos sobre el tema de la España de los años 80 y la España actual y de crear ciertas expectativas que despierten su interés por ese tema.

3. En la puesta en común, además de compartir los comentarios de la actividad anterior, también se puede favorecer la intervención de los estudiantes que tengan conocimientos concretos de la situación social, cultural y económica de épocas de las se habla.

Una de las preguntas que se plantean alude directamente al significado título del programa para llamar la atención sobre los valores de la expresión *buscarse la vida*. También podrían comentarse las posibles connotaciones del título del documental, *La vida encontrada*.

4. Lectura individual del artículo que sirve para introducir a los personajes protagonistas del documental. El vocabulario del texto no presenta dificultades para estudiantes de este nivel, C1, lo cual favorecerá que se concentren en el contenido. No obstante, se debe ofrecer la posibilidad de plantear cualquier duda.

5. Se presentan por primera vez algunas condicionales, pero no se dirige la atención hacia las mismas sino hacia los significados que expresan, teniendo como contexto el artículo y los diálogos sobre el mismo. La respuesta a las preguntas que se plantean después de cada diálogo nos permitirá comprobar si los estudiantes entienden correctamente esas oraciones y nos permitirá detectar las áreas de dificultad

La actividad se puede realizar individualmente, pero creemos que será más productiva en parejas o en pequeños grupos de tres o cuatro, puesto que permite la discusión sobre las distintas interpretaciones. Esto conducirá también a cierta atención a la forma (no olvidemos la tendencia a la aplicación de estructuras gramaticales de este grupo) para usarlas como argumento para apoyar una interpretación u otra.

Tras el trabajo en parejas o pequeños grupo se debe hacer una puesta en común con todo el grupo.

6. El objetivo es preparar la tarea que los alumnos tiene que hacer fuera del aula. Se propone una actividad en grupos de cuatro porque en la tarea (actividad 8 y 9) se sugiere la elaboración de cuatro diapositivas, pero en función del número de estudiantes por grupo se puede hacer en parejas o individualmente. Puesto que son seis los protagonistas del documental, lo ideal sería formar seis grupos o parejas.

7. Tanto esta actividad como la siguiente no se realizarán en el aula. Puesto que el documental está disponible en la página *web* de RTVE, cada estudiante tendrá la tarea de verlo individualmente o en grupo.

8. Es fundamental que el profesor dedique el tiempo necesario a explicar en qué consisten las actividades 8 y 9 al final de la primera sesión. Debe dejar claro qué información deben contener las diapositivas que se presentarán en la siguiente sesión y que servirán de apoyo a la exposición oral. Nuestra sugerencia es pedir a los estudiantes que envíen la presentación al profesor antes de la segunda sesión para que este pueda organizar cuidadosamente la sesión de presentaciones (medios técnicos necesarios, orden de las presentaciones, distribución del tiempo, etc.).

También debe especificar la duración de las exposiciones, que no deberían superar los 6-8 minutos cada una.

9. Las exposiciones ocuparán toda la segunda sesión. Es una oportunidad para que los estudiantes ejerciten la producción oral y escrita. El objetivo es que los estudiantes narren la vida de los protagonistas del documental, relacionando adecuadamente los distintos eventos, con especial atención a las acciones ancladas en el pasado.

Durante cada intervención el profesor tomará nota de los errores y recogerá los ejemplos más significativos (errores que se han cometido reiteradamente) para tratarlos en sesiones posteriores. Podría, por ejemplo, presentar esos ejemplos en la pizarra o en una diapositiva y ofrecer la posibilidad a los estudiantes de detectar los errores y proponer soluciones.

Al final de la segunda sesión el profesor debe indicar que a los estudiantes que deben hacer las actividades 10-15 para la próxima sesión.

10-24. Los estudiantes deben hacer las actividades 10-15 como tarea para la tercera sesión y las actividades 16-24 para la cuarta. Se trata de que dispongan del tiempo necesario para poder reflexionar sobre los significados y las formas que se presentan. En el aula se pondrán en común y se comentará todo lo que sea preciso.

10. Se propone una actividad con oraciones, unas correctas y otras no, relacionadas con el documental para mostrar algunos de los usos de los tiempos de pasado que ofrecen más dificultad a este grupo.

Sería muy productivo complementar esta actividad con las oraciones erróneas producidas por los estudiantes durante las exposiciones. Así, no solo se podrían detectar los errores y proponer soluciones, si no también indagar sobre las razones que les han llevado a usar un tiempo u otro, y observar qué conceptos sobre el uso de estos tiempos no se han entendido o aprendido adecuadamente.

No se trata de que el profesor vuelva a explicar los usos de los tiempos de pasado, si no de que aclare o especifique los problemas concretos que hayan surgido. Además, sirve para retomar una de esas cuestiones gramaticales que se suponen aprendidas pero que siguen siendo problemáticas y para relacionarla con las que se

van a ejercitar en las actividades siguientes. Es, en definitiva, una llamada de atención sobre la importancia de las referencias temporales en español.

Por ejemplo, es casi seguro que la mayoría de los estudiantes afirmará que la oración (h), *Durante toda mi vida trabajaba de jornalera, pero ahora ya me he jubilado*, es correcta porque contiene un marcador temporal durativo que se asocia fácilmente con el uso del pretérito imperfecto. Por otro lado, además el aspecto verbal serbio en este caso impone un verbo imperfectivo.

En este caso, es importante aclarar que no es el marcador temporal, ni la duración del evento lo que impone el uso de un tiempo u otro, sino el hecho de que esté limitado y/o de que esa limitación sea relevante. En otras palabras, podemos preguntar a los estudiantes: *¿Antonia está trabajando todavía de jornalera?* La respuesta es obvia y supone el rechazo del pretérito imperfecto.

Queda otra cuestión: *¿trabajé o he trabajado?* Este es un buen ejemplo para mostrar (al margen de las variedades dialectales en las que el uso del pretérito perfecto es escaso) que la selección de uno u otro depende en muchos casos de factores subjetivos: si Antonia desea presentar su trabajo como jornalera como algo relacionado con el presente, usará el pretérito perfecto; pero si desea alejarse de su larga época de jornalera, usará el indefinido.

Es un buen momento para insistir en que la aparición de determinados marcadores temporales no implica necesariamente el uso de determinado tiempo verbal.

11. Es este punto se presentan doce oraciones condicionales relacionadas con el documental que presentan diferentes tipos de condición, referidas a distintos ámbitos temporales y con correlaciones de formas verbales variadas. Es importante, tratar de evitar las referencias a los tipos de oraciones condicionales (real, hipotética, irreal) que los estudiantes usan como modelo de esquemas estructurales para no reforzar la idea de que esos esquemas son fijos.

La primera parte pretende que los estudiantes atiendan solo al significado expresado en estas oraciones por lo que, en primer lugar, se les pide que clasifiquen los diferentes tipos de condición que se expresa en las oraciones y, en segundo lugar, que identifiquen las referencias temporales.

Solo después se le pide que se fijen en las formas verbales que aparecen en las oraciones y que reflexionen sobre si son las esperadas.

El objetivo de esta actividad es mostrar a los estudiantes que las formas verbales que pueden aparecer en estas estructuras condicionales son variadas y que la correlación de las formas verbales no es fija si no que depende del significado que se desee transmitir y de las referencias temporales implicadas.

A continuación presentamos la posible clasificación de según el tipo de condición. No obstante, la puesta en común de esta actividad debería mostrar ciertas discrepancias en cuando a las posibles interpretaciones o dificultades de comprensión que deben comentarse. Por ejemplo, la oración *a* (*si uno sale a la plaza pensando en que un toro te va a matar o simplemente que te va a coger y te va a hacer daño físico...*) podría interpretarse como real o como hipotética, aunque teniendo en cuenta el contexto creemos que la interpretación más adecuada es la hipotética.

CONDICIÓN QUE ES POSIBLE QUE HAYA OCURRIDO EN EL PASADO O QUE OCURRA EN EL PRESENTE O EN EL FUTURO	c. si seguía trabajando en un banco d. si quieres trabajar en algo que te guste j. si se fue a Madrid o a Barcelona
CONDICIÓN QUE NO SE DA EN EL PRESENTE O QUE ES POCO PROBABLE QUE OCURRA EN EL FUTURO	a. si uno sale a la plaza pensando en que un toro te va a matar o simplemente que te va a coger y te va a hacer daño físico b. si llegara un poco más tarde en la vida f. Si mi familia no viviera en este pueblo g. si yo tuviese que definir cómo he cambiado de carácter en estos años i. Si pudiera
CONDICIÓN QUE NO OCURRIÓ EN EL PASADO	e. si en aquella época se enteró mi padre de que había dejado el trabajo en el banco para dedicarme a la música h. si no hubiera sido por los objetores de aquella época k. si ese chico hubiese triunfado l. si lo sé

Por último, se han usado intencionadamente oraciones (tanto condicionales como concesivas) que contienen formas en *-ra* y en *-se* del pretérito imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo para que los estudiantes se acostumbren al uso de ambas, ya que en niveles inferiores, en aras de la simplificación, se trabaja casi

exclusivamente con las formas en *-ra*. Será necesario que en las actividades formales el profesor llame la atención explícitamente sobre el uso de ambas formas.

12. En esta actividad se trata de que los alumnos sistematicen lo que se ha visto en la actividad 11, llamando la atención sobre los elementos que se deben tener en cuenta: el tipo de condición, el miembro de la oración (prótasis o apódosis) y las referencias temporales implicadas.

13. Se dedica esta actividad a dos nexos condicionales, *a menos que* y *excepto si*, cuyo uso ofrece una dificultad muy concreta: a pesar de su similitud semántica, imponen diferentes restricciones sobre la forma verbal.

El ejercicio presenta, primero, ejemplos para que los estudiantes detecten las diferencias, luego plantea algunas preguntas para que reflexionen sobre su significado y las estructuras en las que aparecen y, finalmente, se propone una regla para sistematizar su uso que deben ayudar a redactar.

14. Se propone una actividad de producción para practicar las estructuras que se han presentado en los ejercicios previos. Dada a la tendencia a reproducir los esquemas oracionales aprendidos con anterioridad, el profesor debe fomentar la producción de estructuras variadas, así como atender y comentar explícitamente las diferencias de significado que conllevan.

La puesta en común de esta actividad debe servir para que los aprendientes comprueben la variedad de significados que se pueden expresar mediante las diversas estructuras.

15. Es una actividad de comprobación y refuerzo: la clasificación de las oraciones que han producido en 14 les llevará de nuevo a la reflexión sobre su significado y su forma.

Puesto que es una actividad sobre las producciones individuales ya vistas en la puesta en común de la actividad anterior, el profesor debe ofrecerse a resolver las dudas particulares sobre la clasificación de sus oraciones y/o compartir con el resto del grupo los casos dudosos.

16. Por medio de diálogos sobre el documental, se presentan algunas estructuras concesivas y, como cuando se introdujeron las oraciones condicionales, se dirige la atención solo al significado. Por ello tras cada diálogo se formulan algunas preguntas para comprobar la adecuada interpretación de estas. Se ofrecen más ejemplos de los que resultan problemáticos (oraciones con subjuntivo con interpretación factual) que de los que ofrecen menor dificultad (oraciones factuales con indicativo y oraciones hipotéticas con subjuntivo).

17. Mediante un cuadro se trata de sistematizar los conocimientos sobre los significados que pueden introducir las prótasis concesivas y sobre el modo verbal requerido en cada caso.

18. El objetivo de este ejercicio es que los estudiantes reflexionen e identifiquen el tipo de información que se presentan los ejemplos de los diálogos de 16.

19. Es un ejercicio de práctica de la producción en el que se pide a los aprendientes que produzcan oraciones concesivas, teniendo en cuenta la situación que se presenta.

Como en el caso de las actividades de producción y clasificación de las oraciones condicionales, la puesta en común depende del número de estudiantes. Si se trata de un grupo poco numeroso pueden ponerse en común y comentarse todas las producciones de los estudiantes. Si se trata de un grupo muy numeroso, los alumnos podrían trabajar en parejas o pequeños grupos y comentar, y corregir si es necesario, tanto las oraciones de 19 como la clasificación de 20. Otra opción es que entreguen estas actividades por escrito al profesor para que las corrija.

20. Es una actividad de comprobación y refuerzo: la clasificación de las oraciones que han producido en 19 les llevará de nuevo a la reflexión sobre su significado y su forma.

21. Se presentan diálogos con oraciones concesivas no introducidas por *aunque* sino por *por mucho que*, *con todo lo que*, «*por muy + adjetivo*», «*con lo + adjetivo*» y «*con la de + sustantivo* o con construcciones de gerundio». El primer objetivo es

llamar la atención sobre el hecho de que hay otras formas, además de la que usan *aunque*, de expresar concesión en español.

La actividad se centra en el significado de esas oraciones, por ello se pide a los aprendientes que identifiquen las oraciones que tienen un significado parecido a las que contienen *aunque* y que respondan a algunas preguntas sobre su significado.

22. Para comprobar que han interpretado adecuadamente estas oraciones, los estudiantes deben transformar las oraciones concesivas de 21 en oraciones introducidas por *aunque*. Esto permitirá comprobar si han entendido el tipo de información que presentan. Además se llama la atención sobre las posibles diferencias de significado entre ellas, lo que permitirá insistir en el significado que aportan los cuantificadores, focalizadores, etc.

23. Se trata de presentar de forma sistematizada las peculiaridades sintácticas de estas estructuras, de nuevo, relacionando la información que se ofrece con las oraciones de las actividades anteriores.

24. En este ejercicio los estudiantes deben producir oraciones en las que se usen las estructuras condicionales de las actividades anteriores.

Nuestra propuesta para esta actividad es que la corrección de este ejercicio, en la medida de lo posible, se haga con el grupo completo, para que se expongan el mayor número de casos, ya que es posible que esta sea la primera vez que trabajan este tipo de oraciones.

25. La actividad consiste en que los estudiantes completen el siguiente texto con la forma adecuada de los verbos que aparecen entre paréntesis. En el enunciado de la actividad se recuerda que en algunos huecos hay varias posibilidades y que la elección de una forma supone cambios de significado. También se insiste en la atención al contexto.

A continuación se muestra el diálogo con las formas esperadas. No obstante, es posible que surjan otras también aceptables. Es fundamental insistir en la puesta en común en las razones que, en cada caso, hacen que una forma sea adecuada y otra no (contexto textual y extratextual, referencias temporales, tipo de condición, tipo de

información, etc.) o en las diferencias de significado que implica la aparición de un tiempo verbal o de otro, en lugar de ofrecer simplemente las formas correctas.

María:	Oye, ¿los protagonistas del documental se conocían o eran amigos?
Carmen:	No sé, pero supongo que no, porque llevaban y llevan vidas muy distintas. Ana, ¿tu que crees?
Ana:	Pues que no. Bueno... a menos que (1) <u>se conocieran</u> durante la grabación del programa de 1985, o que (2) <u>se hayan conocido</u> ahora durante el rodaje del documental de 2014...
Carmen:	De todas formas aunque (3) <u>se hubieran / hubiesen encontrado / encontraran / encontrasen</u> casualmente en las grabaciones, no creo que se hicieran amigos porque no tienen nada que ver.
María:	¿Pero no me habías dicho que había dos que querían triunfar en la música?
Ana:	Sí, sí, Clara y Felipe.
María:	Entonces, si (4) <u>tenían</u> la misma edad y (5) <u>se dedicaban</u> a lo mismo, se harían amigos ¿no?
Carmen:	Quizá, pero si, como tú dices, (6) <u>eran</u> amigos, ¿por qué no lo han mencionado en el documental?
Ana:	Es verdad, si fueran amigos, (7) <u>habría / hubiera / hubiese salido</u> en el documental, (8) <u>habrían / hubieran / hubiesen hablado</u> de cómo han mantenido su amistad durante treinta años, etc. Y no han dicho nada.
María:	Aunque no lo (8) <u>hayan dicho</u> , pueden ser amigos.
Carmen:	Creo que no. Además, por muchos intereses comunes que (10) <u>tuvieran / tuviesen / hubieran / hubiesen tenido</u> en los años 80, también había muchas cosas que les separaban. Por ejemplo, Clara era hija de un diplomático, mientras que Felipe procedía de un pueblo de Toledo y vivía en Carabanchel, uno de los barrios más populares de Madrid.
María:	¿Y qué me decís de Antonia y M ^a Cruz? Dos chicas jóvenes, comprometidas políticamente...
Carmen:	Pues mira, ellas quizá, porque ahora también llevan una vida parecida: viven en su pueblo, son madres de familia, etc.
Ana:	Eso es un poco decepcionante ¿no? Con la de proyectos que (11) <u>tenían</u> para cambiar el mucho, al final acaban en su pueblo, dedicadas a la vida familiar.
María:	Ana, estás siendo un poco dura con ellas. Si (12) <u>lucharon</u> por mejorar la vida de los demás y (13) <u>consiguieron</u> algunos objetivos, a mí me parece suficiente. No podemos pedirles que renuncien a su vida personal y familiar por los demás.
Carmen:	Estoy de acuerdo contigo. Todo el mundo tiene derecho a elegir su vida.

Ana.	¿Elegir? ¿No te acuerdas del título del documental? Según parece, la vida <i>se encuentra</i> , no <i>se elige</i> . Mira a los protagonistas, algunos de ellos, como Clara, aun (14) <u>teniendo</u> estudios, dinero, proyectos claros, etc. no han logrado lo que querían.
María:	Vale, vale, vamos a dejar el tema, por lo menos hasta que yo vea el documental y pueda tener una opinión. Aunque ya (15) <u>tengo</u> claro cuál es mi personaje favorito... Ya os contaré.

26. La composición de 26 es una actividad de producción libre semidirigida. Por un lado, se impone la condición de usar algunas nexos condicionales y concesivos con los que se ha trabajado a lo largo de toda la unidad, lo que exige necesariamente que los estudiantes tendrán que expresar condiciones y concesiones, objetivo central de esta actividad. Por otro, el tema implica (*cómo ha sido tu vida hasta ahora, cómo es ahora y qué vida que esperas encontrar*) que la narración tenga referencias temporales pasadas, presentes y futuras.

Este ejercicio también podría plantearse como una actividad de expresión oral. La elección dependerá del grupo, del tiempo de que se disponga, etc.

Cierran la unidad las mismas palabras que cierran el documental, que pueden usarse para abrir un pequeño debate sobre la vida que habrán encontrado los alumnos dentro de treinta años y sobre la posibilidad de reencontrarse y de compartir su experiencia.

CAPÍTULO XI

CONCLUSIONES GENERALES

0. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo ha sido indagar en el proceso de aprendizaje de las estructuras condicionales y concesivas en ELE por parte de aprendientes cuya lengua materna es el serbio, con el fin de descubrir qué aspectos requieren mayor atención y cómo deben enfocarse durante la enseñanza para mejorar el proceso. Para ello se ha llevado a cabo un AE de la actuación 43 aprendientes serbohablantes, con un nivel de dominio de español B2-C1, en tres actividades escritas, tanto de producción como de comprensión e identificación. Este análisis se ha apoyado en el AE de dos grupos de control, uno formado por 20 aprendientes de ELE con diferentes lenguas maternas y otro formado por 20 hablantes nativos de español. La comparación de los resultados del AE de los tres grupos, así como la descripción de estas estructuras en serbio y en español, nos ha permitido también aprovechar en nuestra investigación datos proporcionados por el AC.

Los resultados del AE iluminan áreas específicas de dificultad (X.1, X.2 y X.3) cuyas implicaciones didácticas (X.4) apuntan líneas concretas de actuación durante la instrucción que pueden favorecer no solo el aprendizaje de las estructuras analizadas, sino también del español en general. A modo de ejemplo de la explotación práctica del estudio realizado, se ha diseñado una unidad didáctica (X.5) en la que se proponen distintas actividades para afrontar de forma precisa los problemas de uso de las oraciones condicionales y concesivas.

Como paso previo e imprescindible para el estudio empírico se ha dedicado la primera parte de este trabajo (capítulos I-V) a describir el marco teórico en el que se encuadra el análisis de errores realizado (capítulos VI-IX).

1. MARCO TEÓRICO

En el primer capítulo nos hemos ocupado de la revisión de las aportaciones más importantes de los modelos de investigación sobre adquisición/aprendizaje de segundas lenguas, desde el nacimiento del AC en los años cincuenta hasta el desarrollo de los actuales estudios de IL, y hemos observado cómo en la evolución de las investigaciones se ha ido desplazando el interés por la enseñanza y ha ido ganando importancia la preocupación por el aprendizaje y por los procesos psicolingüísticos implicados. Este cambio de objetivos ha convertido al estudiante en protagonista activo de su propio aprendizaje, capaz de poner en funcionamiento mecanismos internos para favorecer el proceso.

La hipótesis básica del AC (I.1), que suponía que las dificultades en el aprendizaje de una L2 se debían exclusivamente a la interferencia de la L1 del aprendiente, fue refutada por el AE, que demostró que gran parte de los errores eran comunes a todos los estudiantes, independientemente de su L1, que las predicciones derivadas del contraste de la L1 y de la L2 no siempre se cumplían y que algunos errores se debían a la semejanza entre las lenguas y no a las discrepancias. Por otro lado, las innovaciones en la lingüística, consecuencia de la adopción de las teorías de N. Chomsky, supusieron el abandono del conductivismo, base teórica del AC, y la aceptación del innatismo y de la adquisición del lenguaje como un proceso de construcción creativa, y no como un proceso de formación de hábitos. Todo esto ofrece una nueva perspectiva no solo para la adquisición de la lengua materna, sino también de segundas lenguas. Así, las críticas al AC provocarán la revisión de algunos de sus presupuestos y darán paso al AE.

El AE (I.2) parte de la consideración del error como pieza fundamental e inevitable del aprendizaje. Con la revalorización de este concepto, el error se convierte en un reflejo del progreso del aprendizaje, en lugar de una muestra de fracaso y, por tanto, su estudio debe aportar información muy valiosa sobre el proceso. El AE defiende que cada etapa del aprendizaje está caracterizada por determinado tipo de errores, por lo que la observación de estos permitirá conocer su desarrollo. El análisis de estos dará lugar a su identificación y clasificación, a la búsqueda de sus causas y a propuestas de actuación para su corrección. En cuanto a la tipología de los errores, uno de los hallazgos más significativos del AE es la

detección de errores que tienden a estabilizarse y que son muy resistentes a la corrección, frente a otros que son transitorios y que se superan sin dificultad a través del avance en el aprendizaje, es decir, se trata de la identificación del fenómeno de la fosilización.

Las críticas al AE se dirigirán principalmente al hecho de que centre todas sus investigaciones en los errores obviando otros fenómenos. Esta acusación de fragmentarismo obligará al AE a ampliar su objeto de estudio tomando en consideración también las producciones correctas y abrirá el camino a los estudios de IL.

El interés por el comportamiento lingüístico global del estudiante, es decir, no solo por las producciones correctas e incorrectas, sino también por las no producciones y por los mecanismos que subyacen a este comportamiento caracterizan los estudios de IL (I.3). El modelo de IL se fundamenta en el principio de que la IL (la lengua de cada una de etapas de aprendizaje) es un sistema lingüístico independiente tanto de la L1 como de la L2 y su desarrollo responde a procesos y estrategias universales.

En la evolución de estos modelos de investigación cada avance ha supuesto, a pesar del rechazo inicial a lo anterior, una apropiación de muchos de los principios y hallazgos de las líneas de investigación previas (I.4). El AC, el AE y la IL tienen el objetivo común de facilitar el proceso de aprendizaje y se valen del estudio del comportamiento del aprendiente como recurso primordial, atendiendo no solo a su actuación, sino también a las condiciones que rodean ese proceso, a los factores que lo determinan y a los mecanismos que se ponen en funcionamiento para alcanzar el éxito. Por tanto, el camino desde el AC hasta los estudios de IL se basa en la ampliación de los factores que se consideran relevantes y en el alcance de los resultados, y no significa una ruptura con los modelos anteriores.

Estas propuestas han tenido reflejo en distintos enfoques de la enseñanza de L2: los métodos estructuralistas heredan la concepción de la enseñanza como una labor de creación de hábitos, los enfoques comunicativos la dirigen hacia la creación de situaciones de uso de la lengua y de activación de los procesos cognitivos de aprendizaje.

Dentro de este marco teórico sobresalen tres conceptos, esenciales en los actuales estudios sobre aprendizaje/adquisición de segundas lenguas, y centrales en nuestro trabajo: **error** (Capítulo II), **transferencia** (Capítulo III) y **estrategia** (Capítulo IV). La incorporación de los resultados de las investigaciones sobre estos en los materiales didácticos y en el trabajo del aula demuestra su trascendencia como recursos para el desarrollo del aprendizaje.

Con la incorporación del error al proceso de aprendizaje, iniciada por el AE y seguida por los estudios de IL, se impone la necesidad de lograr una descripción precisa de este y de todos los elementos vinculados con él (II.1). En primer lugar, el establecimiento de criterios en los que se base su identificación exige la definición de otras nociones, como por ejemplo la de norma. En segundo lugar, la ampliación del tipo de criterios, desde los estrictamente formales o gramaticales hasta los pragmáticos y culturales, abre unas perspectivas que precisan que esas nociones sean flexibles y adaptables a diferentes análisis. Por otro lado, la demostración de la existencia de errores encubiertos plantea cuestiones, como la interpretación de las producciones de los aprendientes o la difícil detección de los errores de comprensión, que no se habían valorado previamente.

Esta variedad de criterios multiplica las posibles clasificaciones de los errores y permite crear diferentes taxonomías en función de los objetivos del análisis considerando en cada caso distintos parámetros (II.2). Entre ellos destaca, junto al que distingue errores fosilizados y no fosilizados mencionado arriba, el que discrimina entre errores interlinguales y errores intralinguales ya que identifica dos causas primordiales del mismo que implican el uso de medios diferentes para su tratamiento.

En esta concepción del error, la corrección es una herramienta más, que debe servir para apoyar el proceso de aprendizaje proporcionando retroalimentación al aprendiente sobre sus actuaciones (II.3). Habiéndose superado la noción de error como una marca de fracaso, la corrección también deja de ser una actividad punitiva del profesor hacia el alumno y se convierte en una tarea que forma parte de la dinámica del aula en la que debe participar activamente el aprendiente.

Desde los inicios del AC, el estudio de la transferencia ha ocupado un lugar capital en las investigaciones sobre adquisición/aprendizaje de segundas lenguas.

Incluso tras la constatación de que la L1 solo es responsable de parte de los errores de los aprendientes de un L2, su descripción, el establecimiento de sus límites y los factores que afectan a los procesos de transferencia siguen produciendo un gran número de publicaciones (III.1). Los estudios sobre transferibilidad han probado que algunas formas o estructuras son más transferibles que otras, lo cual está relacionado tanto con factores objetivos (como los tipológicos y de marcado) como con percepciones subjetivas de los aprendientes sobre la distancia lingüística y cultural entre su L1 y la L2 y sobre lo que consideran transferible o no (III.1). En este sentido, la identificación del fenómeno de la *homoiofobia* (E. Kellerman, 1978, 2000) es una de las aportaciones más interesantes sobre esta subjetividad en la percepción de lo transferible (III.1).

En la determinación de las variables que influyen en la transferencia radica la complejidad de su estudio (III.2). De entre los requisitos metodológicos que garantizan la validez de las investigaciones sobre este proceso sobresalen tres: el análisis de datos estadísticamente significativos, la comparación de la actuación de distintos grupos, que debe contemplar el análisis de las diferencias y similitudes entre grupos con L1 y L2 iguales y distintas, y la cuidadosa selección de las variables individuales, que debe incluir factores objetivos (como la edad, el nivel de dominio, etc.) y subjetivos (como la sensibilidad lingüística, la percepción de la transferibilidad, etc.).

La noción de transferencia ha ampliado su alcance e incluye no solo el uso de formas o estructuras de la L1, sino también de significados, estrategias y conocimientos culturales, así como el empleo de otras L2 (III.3). Por otra parte, el reflejo en la actuación de los aprendientes de características de la instrucción recibida ha permitido detectar otro tipo de transferencia: la **transferencia de instrucción**. Las implicaciones didácticas de este fenómeno son evidentes y resultan de especial interés puesto que explican algunos comportamientos, positivos y negativos, de los aprendientes y posibilitan la toma de medidas para corregir aquellas prácticas metodológicas defectuosas.

El uso de la transferencia, en todos sus sentidos, por parte de los aprendientes de una L2 responde a la necesidad de compensar algunas deficiencias en el aprendizaje, conocimiento o uso de esa L2, es decir, es una estrategia de aprendizaje y de comunicación (IV).

El interés por el aprendiente, por los procesos que activa tanto para el aprendizaje como para el uso de la L2 y por los medios que puede usar para intervenir en estos procesos o para compensar deficiencias de su competencia o de su actuación, ha impulsado las investigaciones sobre las estrategias y su uso, sobre su identificación y la clasificación de los diferentes tipos (IV).

Dos de los temas más destacados que se han planteado en relación con el uso de estas son si su empleo es universal o individual y si es consciente o inconsciente (V.1). Aunque se ha asumido que la competencia estratégica es universal, también se ha resaltado que la forma en que los aprendientes activan esa competencia y seleccionan el uso de unas estrategias o de otras depende en gran medida de factores individuales, pragmáticos y de estilo de aprendizaje. Asimismo, el grado de consciencia en su empleo también es variable en función de ese mismo tipo factores.

Por otro lado, el hecho de que algunos trabajos demuestren que los aprendientes que han recibido algún tipo de instrucción sobre el uso de estrategias exhiben mejores resultados en el uso de la lengua demuestra la hipótesis de que su enseñanza puede propiciar el aprendizaje y la comunicación (IV.3). Como consecuencia, el desarrollo del componente estratégico ha pasado a ser uno de los objetivos de la enseñanza centrada en el aprendiente al añadir otro recurso que, además, favorece en gran medida la autonomía de estudiante.

La utilización de determinadas estrategias y no de otras dependerá, entre otros aspectos, de las necesidades de aprendizaje o de comunicación, de la personalidad del aprendiente o del contexto y estilo de aprendizaje. Por tanto, al margen de que algunas estrategias sean de uso general, como la transferencia de la L1, es indispensable la búsqueda de las más adecuadas para cada tipo de aprendiente (IV.4).

Por último, hemos dedicado el Capítulo V a la descripción de las estructuras gramaticales objeto de análisis puesto que, si por un lado es necesario ubicar este trabajo en los modelos de investigación del campo de la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas, por otro, es indefectible un profundo conocimiento de las formas que estamos analizando.

De la caracterización de las oraciones condicionales y concesivas en español emergen algunas propiedades relevantes: la relación de interdependencia, y no de subordinación entre sus miembros, el peso del vínculo entre las formas verbales de

cada miembro en el significado completo de la oración, la importancia de los valores semánticos del nexo y de las restricciones sintácticas que impone, y la trascendencia de factores discursivos y pragmáticos tanto para su buena formación como para su adecuada interpretación (V.1).

En el marco de una sucinta descripción de la lengua de los aprendientes, se han presentado las estructuras condicionales y concesivas en serbio (V.2), en las que destaca el hecho de que la interpretación de estas oraciones depende de la combinación del nexo y la forma verbal de la prótasis, y esto impone restricciones sobre las formas verbales que pueden aparecer en la apódosis.

El contraste de las oraciones de ambas lenguas nos ha permitido formular hipótesis sobre los errores que podrían aparecer en las producciones de los aprendientes de ELE con esta lengua materna y, en función del tipo de error, discriminar entre aquellos que afectan de forma específica a estas oraciones y aquellos que conciernen al sistema y uso de la lengua de manera general (V.3).

En la previsión de errores se ha contado tanto con las particularidades, formales y semánticas, de determinadas estructuras en español, como con la transferencia positiva y negativa del serbio y con el tipo de aprendizaje que llevan a cabo. En otros términos, se ha propuesto que el bajo índice de error de algunas construcciones se debe, según los casos, a la sencillez de estas en español (como en las oraciones condicionales reales referidas al presente), a la similitud con las de la L1 (como en las prótasis introducidas por *en el caso de* o *a condición de*) o, también, a una adecuada instrucción (como en las oraciones condicionales introducidas por *de*). Por el contrario, se han relacionado los errores con la complejidad de las estructuras en español (como en las prótasis concesivas con subjuntivo de interpretación factual), con la transferencia negativa del serbio (como en la confusión de los valores temporales de las formas verbales) y con defectos de instrucción (como en las oraciones que no manifiestan una correlación de tiempos modélica tipo pretérito imperfecto de subjuntivo-condicional simple o pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo-condicional compuesto).

En síntesis, en la primera parte (capítulos I-V) hemos profundizado en los conceptos medulares del AE, así como en las características de las oraciones en las que hemos estudiado los errores de nuestros aprendientes.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

El eje de esta investigación es el análisis de los errores cometidos por estudiantes de lengua materna serbia en oraciones condicionales y concesivas. No obstante, antes de llegar al análisis de los datos nos hemos detenido en la descripción del corpus, en la metodología seguida y en la presentación del recuento global de errores.

El corpus con el que hemos trabajado está compuesto por los datos de tres grupos de informantes: uno formado por serbohablantes universitarios aprendientes de ELE en Belgrado (43 informantes), uno formado por universitarios con diferentes L1 aprendientes de ELE en Madrid (20 informantes) y uno formado por universitarios hablantes nativos de español (20 informantes). La selección de dos grupos de control responde a la necesidad, por un lado, de comparar la actuación de los aprendientes serbohablantes con la de otros aprendientes de ELE y, por otro, de contrastar el comportamiento de ambos grupos con el de hablantes nativos.

Dentro del grupo de serbohablantes (GS), se ha contado con informantes con distinta formación y dedicación al estudio del español, de tres centros distintos, con el objeto de observar el peso de estas dos variables. Los resultados han mostrado que su efecto es relativo: el menor número de errores (el 26,84% sobre la producción total) corresponde a los estudiantes del grupo de la Facultad de Filología (FF), estudiantes del Grado de Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas con una media de 10 horas de clase semanales; el mayor (el 35,31%) a los del grupo de la Fundación Kolarac (FK), sin formación en estudios hispánicos y con una media de 4 horas de clases semanales; sin embargo, los resultados del grupo de la Academia Granada (AG), también estudiantes del Grado de Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas que acuden a este centro como refuerzo, y dedican entre 1,5 y 3 horas semanales a las clases de español, son algo peores (28,97%) que los del grupo FF.

De las peculiaridades de cada grupo de aprendientes de ELE destaca el diferente tipo de aprendizaje que siguen en el momento de realizar nuestro test. Los miembros del grupo de control no nativo (GNN), tras varios años de estudio de español en su país de origen, se encuentran en una larga estancia en Madrid asistiendo, además de a clase de ELE, a distintas asignaturas universitarias

impartidas en español y, por supuesto, en contacto con la lengua también fuera del aula. Por el contrario, la mayoría de los aprendientes del grupo de serbohablantes (GS) no ha pasado largas temporadas en un contexto de inmersión y su único contacto con el español tiene lugar, generalmente, en el aula de ELE, por lo que su aprendizaje está guiado por la instrucción que reciben, caracterizada por una intensa atención a la forma.

Además de considerar el perfil de los informantes, para interpretar adecuadamente los datos obtenidos del análisis de errores es fundamental reparar en el tipo de actividades que se ha realizado. En primer lugar, el hecho de que estén dirigidas hacia el uso de determinadas estructuras impide el uso de estrategias de evitación, lo que puede provocar errores que en circunstancias de producción libre no aparecerían. En segundo lugar, el tipo de aprendizaje del GS, acostumbrado a las actividades centradas en la forma y, más concretamente, en la corrección gramatical, favorece el acierto frente al GNN, orientado hacia la comunicación, y al GN, neófito en estas tareas en su L1.

El contraste de los resultados de estos tres grupos permite afirmar que los fallos de actuación, debidos a descuidos, falta de atención, nerviosismo, etc. afectan a todos los grupos, de la misma manera que algunas estructuras con ciertas peculiaridades ofrecen dificultades para todos, aunque no en la misma medida. Por ejemplo, en toda la Actividad 2, una tarea de selección de un comentario adecuado para la situación presentada, en el GN se han producido solo 5 errores (el 4% sobre el total de selecciones), todos ellos en el mismo ítem, es decir, que suponen el 20% de las selecciones de ese ítem, el E, y es precisamente en E donde se acumula el mayor número de fallos, 31, en el GS, lo que supone un índice de error del 72% en este caso.

El alto número de errores del GNN nos ha revelado que el contexto de inmersión no ha servido para mejorar su actuación en el uso de las oraciones condicionales y concesivas en este tipo de tareas, mientras que la enseñanza eminentemente formal del GS ha producido un mayor número de aciertos. Esto nos ha llevado a defender la necesidad de una instrucción formal específica para el aprendizaje de estas estructuras.

La actuación del GS refleja, en general, un buen dominio de estas estructuras que, por ejemplo, en las actividades 1 y 3 alcanza un índice de acierto de solo alrededor de un 10% por debajo del GN. La Actividad 2, que *a priori* es la más sencilla ya que no exige producción por parte de los estudiantes, ha resultado ser más difícil de lo esperado. La complejidad de las oraciones concesivas presentadas, la necesidad de atender al contexto para interpretarlas adecuadamente y la falta de costumbre en la realización de tareas de comprensión son, sin duda, las causas de su mayor índice de error. Por el contrario, en la Actividad 3, que era la más compleja (era necesario leer un texto y completar oraciones con unos nexos determinados y con las formas verbales adecuadas) se ha dado el menor porcentaje de error. Esto apoya la hipótesis de que su mejor actuación en esta actividad está relacionada con el tipo de tarea, en esta ocasión, de producción de estructuras oracionales correctas, con el que están muy familiarizados y en el que pueden reproducir los modelos aprendidos.

En cuanto al tipo de errores detectados, destaca principalmente la incorrecta selección de las formas verbales debido a la confusión de los valores temporales y aspectuales de los diferentes tiempos verbales, que atañe de especial manera a los tiempos de pasado. Llama la atención el hecho de que, por ejemplo en la Actividad 1, a pesar de que el GNN alcanza un porcentaje de error total del 60,38% que dobla casi el porcentaje del GS, un 31,66%, en el caso del uso de los tiempos de pasado el índice de error es muy similar: el 12,88% en el GS y el 12,30% en el GNN; y si nos circunscribimos a los errores por confusión de los valores temporales y aspectuales, los de los pasados representan un 75,78% en el GS, frente al 50,79% en el GNN. Dado el tipo de confusión, debemos entender que estará presente en todas las producciones de estos aprendientes y no solo en las estructuras analizadas.

Sin embargo, los errores que reflejan problemas con la selección del modo surgen mayoritariamente en las oraciones con nexos similares semánticamente pero que imponen restricciones modales diferentes, como en las condicionales introducidas por *excepto si* o *a menos que* de los ítem (e) y (h) de la Actividad 3, o en las estructuras en las que la alternancia modal es gramaticalmente posible, como en las prótasis concesivas introducidas por *aunque*. También se ha comprobado que estas confusiones no atañen a todos los verbos de la misma manera y que las características léxicas de estos influyen poderosamente en la facilidad o dificultad a

la hora de seleccionar un tiempo verbal u otro. Ejemplo de todo ello es el mayor índice de errores de este tipo en el caso del ítem 12 de la Actividad 1 (*...lo elegí aunque tuviera que pasar hambre*).

La identificación de la mayoría de las estructuras y la tendencia general a mantener la correlación de tiempos son muestra de los resultados positivos de la instrucción recibida por el GS. Los 38 aciertos en el ítem (6) de la Actividad 1 (*Si alguien hubiera visto el escape de humo, hubiera sido necesario proseguir con el lanzamiento de la nave...*) o los incluso los 25 del ítem (8) en *De haber podido alertar a los astronautas, una vez en el aire, el comandante habría tenido que hacer una maniobra...* ilustran ese reconocimiento de las estructuras.

Por el contrario, el aumento de errores en oraciones complejas o no consideradas canónicas y el constante desplazamiento del contexto a un segundo plano en favor de la atención a la sintaxis son pruebas de que esa instrucción debería modificarse ampliando las estructuras, interrelacionando el estudio de las parcelas gramaticales e incluyendo el elemento pragmático y discursivo en el trabajo en el aula. El contraste entre los 26 fallos del ítem (9) en una apódosis coordinada (*y después hubiera sido necesario...*) con los del ítem (8) (*el comandante habría tenido que hacer una maniobra...*) donde solo se dan 18 errores ilustran los efectos de la complejidad sintáctica en la selección de las formas verbales de estas oraciones, además de reflejar deficiencias de instrucción.

La transferencia de instrucción pone de manifiesto que las producciones de los estudiantes están guiadas por algunas cuestiones formales aprendidas en el aula, que los alumnos consideran reglas y aplican casi automáticamente. Es el caso del férreo mantenimiento de la correlación de tiempos y de la desorientación ante oraciones complejas como la que acabamos de mencionar. El hecho de que la enseñanza se centre en aspectos gramaticales y de que cada uno de ellos se presente aisladamente hace que los aprendientes no sean capaces de valorar el resto de los aspectos y de vincular unos con otros. El análisis de los datos de nuestra investigación indica que en niveles avanzados de aprendizaje los alumnos tienden a concentrar su atención en los elementos que afectan a la estructura oracional (nexos, correlación de tiempos y modo), olvidando otros aspectos, como los valores y usos de los tiempos verbales, que ya se consideran aprendidos, o los semánticos y pragmáticos. El mayor índice de error en la Actividad 2 (el 35%) es una clara

evidencia de algunos defectos de instrucción como la escasa práctica de actividades centradas en la comprensión o en la atención al contexto, o con estructuras variadas. El caso contrario es el de la Actividad 3, con el menor índice de error (19%), deja translucir también este tipo de transferencia ya que demuestra cómo los aprendientes están más acostumbrados a tareas de producción en las que pueden reproducir los esquemas sintácticos en oraciones independientes.

Por tanto, creemos que para el aprendizaje de las oraciones condicionales y concesivas a partir de los niveles de dominio intermedios es necesaria, como hemos señalado arriba, una instrucción específica que ofrezca a los aprendientes las herramientas formales necesarias para la generación de oraciones, pero que debe cuidar en la misma medida los valores comunicativos de las mismas y su relación con el resto del discurso, es decir, que debe preocuparse por los significados y para ello debe considerar tanto las relaciones sintácticas y semánticas intraoracionales y supraoracionales, como los valores léxicos y pragmáticos de los elementos que constituyen el discurso.

Por lo que se refiere a la transferencia del serbio, resalta su efecto negativo en el uso de los tiempos verbales, con especial incidencia en los que expresan pasado, debido a la escasa información referencial de las formas verbales serbias y, concretamente del *perfekat*. La transferencia positiva se ha manifestado en el caso de determinados nexos o estructuras equivalentes en ambas lenguas, como las introducidas por *en el caso de* o la fórmulas duplicadas del tipo *pase lo que pase*.

En la confusión que ha provocado más errores, la del uso de los tiempos de pasado, a la transferencia de instrucción señalada se une la transferencia negativa del serbio, que interfiere en varios aspectos: en la interpretación de las diferencias de significado que aporta cada forma verbal, en la percepción de la relevancia comunicativa de esas diferencias y en el establecimiento de la adecuada correlación de tiempos, dentro y fuera del límite oracional. Además, mientras que la correspondencia de tiempos en el marco de la sintaxis oracional se trabaja persistente en el aula, tal y como muestra, por ejemplo, el índice de acierto de la Actividad 3; a la relación que debe establecerse entre los distintos eventos que se expresan en un discurso y, por tanto, entre sus formas verbales, parece no prestársele suficiente atención, lo que debe de haber influido en el mayor índice de error de la Actividad 1.

Enfocar estas cuestiones tratando de proporcionar reglas de uso basadas en cuestiones como la aparición de determinados marcadores temporales o de identificar el empleo del pretérito imperfecto con el *perfekat* de un verbo imperfectivo en serbio y el pretérito indefinido con el *perfekat* de un verbo perfectivo no solo no ayuda a los aprendientes, sino que obstaculiza el aprendizaje del uso de las formas verbales e impide una comprensión global del funcionamiento del sistema verbal español. En definitiva, si no se dirige la atención del aprendiente hacia las referencias temporales relevantes en un mensaje, hacia los posibles anclajes temporales de los hablantes y hacia los elementos semánticos y pragmáticos que marcan el uso de los distintos tiempos verbales en la comunicación, mensajes como el que transmite la oración *Ayer llovió durante todo el día* seguirán resultando muy confusos para estudiantes serbios de niveles avanzados de dominio de la lengua.

En este sentido, queremos destacar que una mayor reflexión sobre la lengua materna de los estudiantes, que ahondara en la diferencias y semejanzas en la expresión de significados en español y en serbio, al margen de las formas usadas en cada lengua, serviría para hacer que los estudiantes fueran conscientes de algunos hechos de su propia lengua que les podrían ser de gran utilidad en el aprendizaje del español. De este modo, verbigracia, podría atenuarse la dificultad en la selección del modo verbal en las prótasis concesivas introducidas por *aunque*, ya que el contraste entre la interpretación factual de las prótasis con indicativo y la interpretación hipotética o contrafactual de las de subjuntivo es equivalente al que presenta en serbio la oposición entre las prótasis introducidas por *iako* (de interpretación factual) y las de *i da*, *i kad* (hipotéticas o contrafactuales) e incluso podría permitir la percepción de la interpretación factual con subjuntivo en algunos casos como en las prótasis introducidas en serbio por *neka i*.

En síntesis, los resultados de nuestro análisis muestran, por un lado, que con la instrucción recibida los aprendientes serbohablantes han logrado un buen nivel de dominio que les ha llevado a alcanzar un 70,49% de acierto global y, por otro, que la enseñanza debe mejorarse para reducir el índice de error pero, sobre todo, para favorecer el aprendizaje. No debemos olvidar que los hablantes nativos también cometen errores, por lo que aspirar a la supresión total de los fallos no debe ser el objetivo.

Los errores en las oraciones analizadas atañen esencialmente a la selección de las formas verbales y reflejan dos problemas principales que no son exclusivos de estas: la identificación de los valores temporales, aspectuales y modales y de las relaciones temporales implicadas y la interpretación del tipo de condición o concesión expresada. Creemos que ha quedado demostrado que ambas cuestiones tienen un único origen: la dificultad para comprender e interpretar las oraciones debido a la escasa atención que se presta al contexto y a la información relevante, como las presunciones subyacentes o las referencias temporales, o a la dificultad para interpretar adecuadamente esa información.

Por tanto, para favorecer la adquisición de las oraciones condicionales y concesivas es preciso desviar el foco de atención de la sintaxis oracional hacia la semántica y la pragmática, e implementar una enseñanza centrada, primero, en la comprensión y expresión de significados y, luego, en las formas de las que dispone el sistema lingüístico para ello. Se impone, así, la necesidad de contar con profesores bien formados capaces de guiar este tipo de instrucción, de seleccionar, usar o elaborar los materiales adecuados y, quizá, de reconducir el estilo de aprendizaje de muchos estudiantes.

Para finalizar, los resultados de nuestro trabajo dejan abiertas varias vías de investigación que permitirán ampliar el alcance de los mismos, y que tienen que ver fundamentalmente con el estudio de las distintas variables, individuales y grupales, que pueden influir en el aprendizaje, como las características individuales, el estilo de aprendizaje, el tipo de instrucción, el tipo de actividad, el tipo de aprendizaje, etc. Algunas de las propuestas son las siguientes:

- Sería necesario examinar la actuación de los aprendientes en actividades de producción libre, tanto escrita como oral. La realización de distintas pruebas comunicativas, tanto dirigidas como totalmente libres, nos proporcionaría información muy útil sobre el uso real de estas oraciones. Por supuesto, el contraste de varios grupos de informantes es imprescindible para valorar los datos adecuadamente y observar comportamientos propios de cada grupo y comunes a todos ellos.
- Dado que hemos defendido que muchos de los errores que se han producido no son exclusivos de las oraciones que hemos estudiado, sería esencial

recopilar datos sobre la actuación general de los aprendientes. Así, por ejemplo, la investigación sobre el uso de los tiempos verbales en todos los niveles de la interlengua nos permitirá observar cuáles son los errores que se manifiestan de forma general y cuáles aparecen solo en determinados contextos y por qué.

- El trabajo con distintos grupos de serbohablantes con el mismo nivel de dominio de ELE pero que hayan seguido distinto tipo de instrucción, uno que incluya solo actividades tradicionales centradas en las formas y otro que con actividades que requieran junto a la atención a la forma también al significado y al contexto, nos ilustraría más exactamente sobre los efectos de cada uno de estos tipos de instrucción.
- Considerando los efectos positivos de la transferencia del serbio, es preciso comprobar si una instrucción que favorezca la reflexión sobre la L1 y sobre el contraste entre la L1 y la L2 es más fructífera que una que ignore la L1. Es decir, habrá que comparar la actuación de grupos de serbohablantes que hayan recibido distinta instrucción en este sentido.
- Puesto que se ha constatado la tendencia al uso de determinadas estrategias por parte de los aprendientes, resultará muy interesante el trabajo con grupos en los que en el aula se haya intentado desarrollar la competencia estratégica y otros que hayan llevado a cabo una enseñanza tradicional sin la presencia del componente estratégico.
- Por último, el análisis del comportamiento de serbohablantes, con y sin formación lingüística, en contextos de inmersión aportaría información sobre si las condiciones de uso de la lengua en la comunicación real facilitan o no, en general, el aprendizaje de estas oraciones y, en particular, la percepción de las diferentes interpretaciones.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA²³¹

- ABRIL SOUBAGNE, C. Y E. HERNÁNDEZ LONGAS (2000), «El español para estudiantes francófonos: una oportunidad de enriquecimiento mutuo», *Cuadernos Cervantes*, 29, pp. 17-20.
- ADAMS, M. (1978), «Methodology of examining second language acquisition», en E. HATCH (ed.) (1978), pp. 278-296.
- ADJÉMIAN, CH. (1982), «La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas», en J. MUÑOZ LICERAS, (ed.) (1992), pp. 241-262.
- AGUSTÍN LLACH, M. DEL P. (2011), «Una breve panorámica sobre la adquisición del léxico en la lengua extranjera mediante la herramienta del análisis de errores», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (5), pp. 22-26.
- AITCHINSON, J. (1987), *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford-New York, Basil Blackwell.
- ALARCÓN MORENO, M. (2013), «La interferencia de la lengua árabe en el aprendizaje del español como lengua extranjera en alumnos sirios», *Diversidad*, 7, pp. 42-66. [Disponible en <http://www.diversidadcultural.net/articulos/nro007/07-02-mauricia-alarcon-moreno.pdf>].
- ALATIS, J. E. (ed.) (1968), *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications. Report of Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistic and Language Studies*, Washington, Georgetown University Press.
- ALBA QUIÑONES, V. DE (2008), *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico*, Tesis doctoral inédita.
- ALBA QUIÑONES, V. DE (2009), «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, pp. 1-16.
- ALEXOPOULOU, A. (2005), *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*, Madrid, Ediciones del Orto.
- ALEXOPOULOU, A. (2010), «El papel de la transferencia en los errores léxicos», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (5), pp. 27-36.
- ALLWRIGHT, D. Y K. M. BAILEY (1991), *Focus on Language Classroom. An Introduction to classroom reseach for language teacher*, Cambridge, Cambridge University Press.

²³¹ Todos los documentos en línea han sido consultados por última vez el 26-04-2015.

- ALMARAZ ROMO, M. M. (2001), «Actos de habla y cortesía verbal. Análisis contrastivo en español y japonés», *Forma*, 2, pp. 65-83.
- ALONSO, E. (1994), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.
- ALONSO, E. *et al.* (2012), *Soy profesor/a: aprender a enseñar*. 1 y 2, Madrid, Edelsa.
- ALONSO ALONSO, R. M. E I. M. PALACIOS MARTÍNEZ (1994), «Expresión escrita y transferencia: análisis de errores en la lengua escrita de estudiantes de español como segunda lengua», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 2, Universidad de Alcalá, pp. 23-37.
- ALONSO RAYA, R. *et al.* (2011), *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión.
- AL-ZAWAM KHALED, O. (2011), *Análisis de errores en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera de universitarios árabes. Estudio en el marco de la Lingüística Aplicada*, Editorial Académica Española.
- AMADOR LÓPEZ, M. Y J. M. RODRÍGUEZ (2001), «Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos», *Cuadernos Cervantes*, 31, pp. 39-43.
- AMENGUAL, M. *et al.* (eds.) (2006), *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.
- AMENÓS PONS, J. (2010), *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE. Perspectivas desde la Teoría de la Relevancia*, tesis doctoral, UNED.
- AMENÓS PONS, J., AHERN, A. Y GUIJARRO FUENTES, P., «Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales», *RedELE*, número especial, pendiente de publicación.
- ANDERSEN, R. (ed.) (1979), *The acquisition and use of Spanish and English as first and second language*, Washington, TESOL.
- ANDERSEN, R. (1983), «Transfer to somewhere», en S. GASS Y L. SELINKER (eds.) (1983), pp. 177-201.
- ANDERSEN, R. (ed.) (1984), *Second language: a crosslinguistic prespective*, Rowley Mass., Newbury house.
- ANDERSON, J. R. (1983), *The Architecture of Cognition*, Cambridge Mass., Harvard University
- ANDERSON, J. R. (1985), *Cognitive psychology ant its implications*, 2ª ed., New York, Freeman.
- ANDERSON, J. R. (ed.) (1981), *Cognitive skills and their acquisition*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- APARECIDA DUARTE, C. (1999a), *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*, Madrid, Edinumen

- APARECIDA DUARTE, C. (1999b), «Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas», en I. PENADÉS MARTÍNEZ (coord.) (1999), pp. 79-96.
- ARABSKI, J. (1968), «A linguistic analysis on English composition errors made by Polish student», *Studia Anglica Posnaniensia*, 1, pp. 71-89.
- ARABSKI, J. (ed.) (2006), *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*, Clevedon England, Multilingual Matters.
- ARCHIBALD, J. (ed.) (2000), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, Malden, Blackwell.
- ARD, J. Y T. HOMBURG (1983), «Verification of language transfer», en S. GASS Y L. SELINKER (1992), pp. 47-70.
- ARDITTY, J. y C. PERDUE (1979), «Variabilité et connaissances en langue étrangère», *Encrages: numéro special de linguistique appliquée*, Vicennes, Université de Paris VIII, pp. 32-43.
- ARIAS MÉNDEZ, G. (2013), *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)*, Tesis doctoral. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_redELE_25_00Guadalupe_Arias.pdf?documentId=0901e72b8178c1b1]
- ATZORI, C. (2006), «Italiano y español: afinidad y distancia. Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices italófonos de ele», *Actas del XLI Congreso AEPE*, pp. 137-149. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_14.pdf].
- AZEVEDO, M. (1980), «The interlanguage of advanced learners», *International Review of Applied Linguistics*, 18 (3), pp. 217-227.
- BACHMAN, L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BÁEZ SAN JOSÉ, V. et al. (2011), *Presupuestos generales para un estudio de las expresiones causales y consecutivas en español*. Lorenzo Hervás. *Documentos de trabajo de Lingüística teórica y general*, 21. [Disponible en http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/12764/LH_ling_n21.pdf?sequence=1].
- BAHNS, J. Y H. WODE (1980), «Form and function in L2 acquisition: the case of do-support in negation», en S. FELIX (ed.) (1980), pp. 81-92.
- BAILEY, N. et al. (1974), «Is there a “natural sequence” in adult second language learning?», *Language Learning*, 24, pp. 235-243.

- BAJIĆ NIKOLIĆ, D. (2006), «Algunas consecuencias gramaticales del aspecto verbal abierto en las lenguas eslavas», *Eslavística Complutense*, 6, pp. 147-157.
- BAJIĆ NIKOLIĆ, D. (2006), «Aproximación al discurso comparativo desde la perspectiva de la deixis temporal», en L. CORTÉS RODRÍGUEZ *et al.* (coords.) (2007), pp. 471-480.
- BAJIĆ NIKOLIĆ, D. (2015), «Modalnost diskursa i u diskursu» (La modalidad discursiva y en el discurso), en prensa.
- BAJIĆ NIKOLIĆ, D. y M. A. ALONSO ZARZA (2006), «Acerca de los problemas de traducción de los sistemas temporo-aspectuales en serbocroata y en español», en P. BLANCO GARCÍA Y P. MARTINO ALBA (eds.) (2006), pp. 281-290.
- BALLANO, I. (coord.) (2009), *Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado*, *Actas de las II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- BARALO OTTONELLO, M. (1994), *Errores y fosilización*, Madrid, Edinumen.
- BARALO OTTONELLO, M. (1996), «Adquisición y/o aprendizaje», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, pp. 63-68.
- BARALO OTTONELLO, M. (1998), «Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera», *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 123-128.
- BARALO OTTONELLO, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- BARALO OTTONELLO, M. (1999), «Presuposición en la Interlengua española: el subjuntivo», *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, tomo I, pp. 97-106.
- BARALO OTTONELLO, M. (2000), «La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, pp. 165-174.
- BARALO OTTONELLO, M. (2002), «Evaluación de la ejercitación gramatical en materiales didácticos multimedia: aspectos cognitivos, psicolingüísticos y didácticos», *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia, pp. 493-503.
- BARALO OTTONELLO, M. (2004), «La interlengua del hablante no nativo», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp.369-389.
- BARALO OTTONELLO, M. (2009), «A propósito de Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, pp. 27-31.

- BARALO, M. Y J. AGUADO-OREA (2006), «Estudios actuales de adquisición del español como lengua extranjera: una aproximación al estado de la cuestión», en A. M^a. CESTERO MANCERA (ed.) (2006), pp. 61-73.
- BARBIERI DURÃO, A. B. DE (1999), *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, UEL.
- BARBIERI DURÃO, A. B. DE (2004), *Análisis de errores en la interlengua de lusohablantes aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, Editora da UEL,
- BARBIERI DURÃO, A. B. DE (2007), *La interlengua*, Madrid, Arco/Libros.
- BARDOVI-HARLIG, K. Y Z. DÖRNYEI (1998), «Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning», *TESOL Quarterly*, 32, pp. 233-259.
- BARDOVI-HARLIG, K. Y B. S. HARTFORD (1996), «Input in an institutional setting», *Studies in Acquisition*, 15, pp. 279-304.
- BARIĆ, E. *et al.* (1979), *Priručna gramatika Hrvatskoga književnog jezika* (Manual de gramática de la lengua literaria croata), Zagreb, Školska knjiga.
- BARROSO GARCÍA, C. L. (2000), «El desarrollo de la interacción oral mediante estrategias de comunicación. (Algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos)», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, pp. 175-180.
- BARTELT, H. G. (1992) «Transfer and variability of rhetorical redundancy en Apachean English intellanguage», en S. GASS Y L. SELINKER (1992), pp.101-108.
- BATES, E. Y B. MACWHINNEY (1981), «Second language acquisition from a functionalist perspective: Pragmatic, semantic and perceptual strategies», en H. WINITZ (ed.) (1981), pp. 190-214.
- BEEBE, L. Y J. ZUENGLER (1983), «Accommodation theory: an explanation for style shifting in second language acquisition», en N. WOLFSON Y E. JUDD (eds.) (1983), pp. 195-213.
- BELRHIB EL HAMDOUNI, M. (2002), *Análisis de errores. Las cláusulas relativas en la interlengua de estudiantes universitarios marroquíes de español lengua extranjera*, tesis doctoral, Madrid, UAM.
- BENEDETTI, A. M. (1993), *Interferencias morfosintácticas y semánticas del portugués en el aprendizaje del español*, tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid.
- BENEDETTI, A. M. (2002), «El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos», *Carabela*, 51, pp. 147-171.

- BENI, M. Y P. GUIL (2002), «Italiano y español: algunos puntos de contraste», *Carabela*, 51, pp. 69-94.
- BERBEN IRABIEN, D. (2000), «Rienda suelta a la imaginación: adquisición de léxico a través de la redacción», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, pp. 191-199.
- BERNÁRDEZ SANCHÍS, E. (2004), «Aportaciones de la lingüística textual», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp.199-218.
- BERTA, T. (1998), «La enseñanza del español en Hungría: problemas de interferencia lingüística», *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Alcalá, pp.159-164.
- BERTA, T. Y C. MAILLO (2002), «Análisis de errores por ordenador», *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia, pp. 505-513.
- BIALYSTOK, E. (1978), «Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 177-192.
- BIALYSTOK, E. (1981), «The role of conscious strategies in second language proficiency», *Modern Language Journal*, 65, pp. 24-35.
- BIALYSTOK, E. (1990), *Communication strategies: a psychological analysis of second language use*, Oxford, Basil Blackwell.
- BIRDSONG, D. (1999), «Introduction: whys and why nots for the Critical Period Hypothesis in second language acquisition», en D. BIRDSONG (ed.) (1999), pp. 1-22.
- BIRDSONG, D. (ed.) (1999), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Mahwah New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BITCHENER, J. Y D. R. FERRIS (2012), *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*, New York, Routledge.
- BLANCO, C. (1998), «La importancia de la lingüística contrastiva en el aula de ELE: algunas consideraciones sobre el japonés», *Frecuencia L*, 8, pp 41-43.
- BLANCO PICADO, A. I. (2012), «El error en el proceso de aprendizaje», *Cuadernos Cervantes*. [Disponible en http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html].
- BLUM-KULKA, S. (1982), «Learning to say what you mean in second language», *Applied Linguistics*, 3, pp. 29-59.
- BLUM-KULKA, S. (1991), «Interlanguage pragmatics: The case of requests», en R. PHILLIPSON *et al.* (eds.) (1991), pp. 255-272.
- BLUM-KULKA, S. Y E. OLSHTAIN (1986), «Too many words: Length of utterance and pragmatic failure», *Studies of Second Language Acquisition*, 8, pp. 47-61.

- BORDÓN MARTÍNEZ, T. (1999), «La evaluación como modo de comprobar la adquisición del subjuntivo», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 345-352.
- BOSQUE, I. (1990), *Indicativo y subjuntivo*, Taurus, Madrid.
- BOSQUE, I. Y V. DEMONTE (dirs.) (1999), *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BOSQUE, I. Y J. GUTIÉRREZ-REXACH (2009), *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid, Akal.
- BOT, K. DE *et al.* (2005), *Second Language Acquisition. An advanced resource book*, New York, Routledge.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2004), «Aportaciones del análisis del discurso», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp.219-242.
- BROSELOW, E. (1992), «Nonobvious transfer: on predicting epenthesis errors», en S. GASS Y L. SELINKER (1992), pp. 71-86.
- BROWN, A. L. *et al.* (1983), «Learning, remembering and understanding», en J. H. FLAVELL Y M. MARKMAN (eds.) (1983), vol. 3, pp. 77-166.
- BROWN, H. D. *et al.* (eds.) (1978), *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language*. Washington, TESOL.
- BROWN, H. D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, London, Longman.
- BROWN, G. *et al.* (eds.) (1996), *Performance and competence in SLA*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BUENO GONZÁLEZ, A. *et al.* (eds.) (1992), *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*, Granada, Universidad de Granada.
- BUESO, I. y P. CASAMIÁN (2000), *Diferencias de usos gramaticales entre el español y el inglés*, Madrid, Edinumen.
- BURT, M. Y C. KIPARSKY (1972), *The gooficon- A repair manual of English*, Rowley Mass., Newbury House.
- BURT, M. Y C. KIPARSKY, (1974), «Global and local mistakes», J. SHUMMAN Y N. STENSON (eds.), (1974), Rowley Mass., Newbury House, pp. 71-80.
- BURT, M. Y H. C. DULAY (eds.) (1975), *New directions on second language learning, teaching and bilingual education*, Washington, TESOL.
- BUSTOS GIBERT, J. M. y J. J. SÁNCHEZ IGLESIAS (coords.) (2006), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas. El buen aprendiz*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones.

- BUTEAU, M. (1970), «Student's errors and the learning of French as a second language: a pilot study», *International Review of Applied Linguistics*, 8, pp. 133-145.
- BUTTERWORTH, G. (1972), «A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax», tesis de maestría, University of California at Los Angeles.
- CALVI, M. V. (1995), *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milán, Guerini.
- CAMILLERI, A. (ed) (1999), *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education*, Graz, ECML/ Council of Europe publishing. [Disponible en http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriA_E.pdf].
- CAMILLERI, G. (ed.) (1999), *Learner Autonomy - The Teachers' Views*, Graz, ECML/ Council of Europe publishing. [Disponible en http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf].
- CAMPILLOS LLANOS, L. (2014), «Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, pp. 23-59. [Disponible en <http://www.ucm.es/info/circulo/no58/campillos.pdf>].
- CANALE, M. Y M. SWAIM (1980), «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999), «Análisis de errores léxicos del español en la Interlengua de los finlandeses», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 465-472.
- CASSANY, D. (2019), «Sobre las inferencias en ELE y L2», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7 (5), pp. 32-42.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2012), «Perspective and Meaning in Pedagogical Descriptions of Spanish as a Foreign Language» en G. RUIZ FAJARDO (ed.) (2012), pp. 221-272.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (coord.) (2014), *Enseñanza de la gramática avanzada de ELE*, Madrid, SGEL.
- CAZDEN, C. *et al.* (1975), «Second language acquisition sequences in children, adolescents and adult», Informe del *Final National Institute of Education*, Washington.
- CECI, S. J. (ed.) (1987), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- CELCE-MURCIA, M. *et al.* (1995), «A pedagogically motivated model with content specifications», *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35.
- CENOS, J. (2001), «The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition», en J. CENOS *et al.* (eds.) (2001), pp. 8-20.

- CENOS, J. (2004), »El concepto de competencia comunicativa», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO, pp. 449-465.
- CENOS, J. Y J. PERALES (2000), «Las variables contextuales y el efecto de las instrucción en la adquisición de segundas lenguas», en C. MUÑOZ (ed.) (2000), pp. 109-124.
- CENOS, J. *et al.* (eds.) (2001), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition. Pshycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CENOS, J. *et al.* (eds.) (2003), *The Multilingual Lexicon*, Dordrecht, Kluwer.
- CESTERO MANCERA, A. M. *et al.* (2002), «Corpus para el análisis de errores de aprendientes de E/LE (CORANE)», *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia, pp. 527-553.
- CESTERO MANCERA, A. M. (ed.) (2006), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- CHAN, A. (2004), «Syntactic transfer: Evidence from interlanguage of Hong Kong Chinese ESL learning», *The Modern Language Journal*, 88 (1), pp. 56-74.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D. y A. CASTAÑEDA CASTRO, (1999), «Imperfecto e indefinido: valor general y usos discursivo-pragmáticos. Implicaciones didácticas», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 529-536.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D. *et al.* (2006), *El Ventilador. Curso ELE superior*, Barcelona, Difusión.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D. *et al.* (2010), *Abanico. Nueva edición*, Barcelona, Difusión.
- CHAUDRON, C. (1986), «Teacher priorities in correcting learners' errors in French immersion clases», en R. DAY (ed.) (1986), pp. 64-84.
- CHAUDRON, C. (1977), «A descriptive model of discourse in the corrective treatement of learners errors», *Language Learning*, 28, pp. 29-46.
- CHAUDRON, C. (1983), «Research on metalinguistics judgments: a review of theory, methods and results», *Language Learning*, 33, pp. 343-377.
- CHAUDRON, C. (1986), «Teachers' priorities in correcting learners' errors in French inmersion clases», en R. DAY (ed.), (1986), pp. 64-84
- CHAUDRON, C. (1988), *Second language classrooms: research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHAUDRON, C. (2003), «Data Collection in SLA Research», en C. J. DOUGHTY Y M. H. LONG (eds.) (2003), pp. 762-828.
- CHOMSKY, N. (1957), *Syntactic Structures*, La Haya, Mouton.

- CHOMSKY, N. (1959), «Review of Skinner Verbal Behavior», *Language*, 25, pp. 26-58
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspect of the Theory of Syntax*, Cambridge Mass., MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1966), *Cartesian Linguistics*, New York, Harper and Row.
- CHOMSKY, N. (1989), «Some notes on economy of derivation and representation», *MIT Working Paper in Linguistics*, 10, pp. 43-74.
- CHOMSKY, N. (1995), *The minimalist program*, Cambridge Mass., MIT Press (Edición en español: *El programa minimalista*, Madrid, Alianza Editorial, 1999).
- CLASHEN, H. (1984), «The acquisition of German word order: a test case for cognitive approaches to L2 development», en R. ANDERSEN (ed.) (1984), pp. 219-242.
- COHEN, A. D (1997), «Developing pragmatic ability: Insights from the accelerated study of Japanese» en H. M. COOK *et al.* (eds.), pp. 137-163. [Disponible en <https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewdcohen/publications/pragmatics>].
- COHEN, A. D. Y E. APHEK (1980), «Retention of second language vocabulary over time: investigating the role of mnemotenic associations», *System*, 8, pp. 221-235.
- COLLANTES CORTINA, F. (2012), «El tratamiento del error en clase de ELE ¿Cómo debemos actuar?», *Fundación Fidescu y Universidad Pontificia de Salamanca*. [Disponible en <http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf>].
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes-MECyD-Anaya. [Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- COOK, H. M. *et al.* (eds.) (1997), *New trends and issues in teaching Japanese language and culture. (Technical Report #15)*, Honolulu, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- COOK, V. (1992), «Evidence for multicompetence», *Language Learning*, 42, pp. 557-591.
- CORDER, S. P. (1967), «La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 31-40.
- CORDER, S. P. (1971a), «Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 63-77.
- CORDER, S. P. (1971b), «Describing the Language Learners's Language», en S. P. CORDER (1981), pp. 26-34.

- CORDER, S. P. (1972), «The role of Interpretation in the Study of Learners' errors», en S. P. CORDER (1981), pp. 35-44.
- CORDER, S. P. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, Harmondsworth, (Edición en español: *Introducción a la Lingüística Aplicada*, México, Limusa, 1992).
- CORDER, S. P. (1976), «The Study of Interlanguage», en S. P. CORDER (1981), pp. 65-78.
- CORDER, S. P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CORDER, S. P. (1983) «A role for mother tongue», en S. GASS Y L. SELINKER (1992), pp. 18-31.
- CORDER, S. P. y E. ROULET (eds.) (1978), *Linguistic Insights in Applied Linguistics: 2nd Neuchâtel Colloquium in Applied Linguistics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- CORONADO GONZÁLEZ, M. L. (2005), *Las correcciones de los textos escritos por los estudiantes de español*, TEA, UAM. [Disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10146/51812_maria%20luisa%20coronado-trabajo%20investigacion%20DEA.pdf?sequence=1].
- CORONADO, M. L. et al. (1996), *Materia prima*, Madrid, SGEL.
- CORONADO GONZÁLEZ, M. L. et al. (2003), *A fondo. Nivel avanzado*, Madrid, SGEL.
- CORONADO GONZÁLEZ, M. L. et al. (2004), *A fondo. Nivel superior*, Madrid, SGEL.
- CORTÉS MORENO, M. (2002) «Dificultades de los estudiantes chinos en el aprendizaje de E/LE», *Carabela*, 52, pp. 77-98.
- CORTÉS MORENO, M. (2011) «Chino y español. Un análisis contrastivo». [Disponible en <http://es.scribd.com/doc/58425952/Chino-y-Espanol-Un-Analisis-Contrastivo-MAXIMIANO-CORTES-MORENO#scribd>].
- CORTÉS PARAZUELOS, M. H. (1993a), *La expresión de la concesividad en español*, Madrid, Editorial Complutense.
- CORTÉS PARAZUELOS, M. H. (1993b), «Inhibición o indiferencia: rasgo común a expresiones con sentido concesivo», *Revista de Filología Románica*, pp. 107-151.
- CUESTA ESTÉVEZ, G. J. (1998), «Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendientes de E/LE», *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Alcalá, pp. 263-270.
- DATO, D. (1970), *American children's acquisition of Spanish syntax in the Madrid environment a preliminary edition*, Final Report, Project nº 3036, Contract nº O.E.C. 27-002637, USHEW. [Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053631.pdf>].

- DANSEREAU, D. F. (1985), «Learning strategy research», en J.W. SEGAL *et al.* (eds.) (1985), vol. 1, pp. 209-239.
- DAVIES, E. (1983), «Error evaluation: the importance of viewpoint», *English Learning Journal*, 37 (4), pp. 303-311.
- DAVIS, A. *et al.* (eds.) (1984), *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- DAY, R. (ed.) (1986), *Talking to learn: conversation in second language acquisition*, Rowley Mass., Newbury House.
- DE ANGELIS, G. Y L. SELINKER (2001), «Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind», en J. CENOS *et al.* (eds.) (2001), pp. 42-58.
- DE ANGELIS, G. Y J. M. DEWAELE (2011), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DECHERT, H. y M. RAUPACH (eds.) (1989), *Transfer in Language Production*, Norwood New Jersey, Ablex.
- DESIĆ, M. (1985), «Polisemija i srpskohrvatski glagolski vid» (La polisemia y el aspecto verbal serbocroata), Beograd, *Medjunarodni Slavistički Centar*, 14/2, pp. 75-85.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, L. (2007), *Interlengua española. Estudio de casos*, Barcelona, Printulibro.
- DICKERSON, L. (1974), *Internal and external patterning of phonological variability on the speech of Japanese learners of English*, tesis doctoral, University of Illinois.
- DICKERSON, L. (1975), «The learner's interlanguage as a system of variable rules», *TESOL Quarterly*, 9, pp. 401-407.
- DICKERSON, L. Y W. DICKERSON (1977), «Interlanguage phonology: current research and future direction», en S. P. CORDER Y E. ROULET (eds.) (1977), pp. 18-29.
- DINGWALL, W. O. (ed.) (1971), *A survey of linguistic science*, College Park, University of Maryland.
- DOGGY, M. (2002), «Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español», *Carabela*, 52, pp. 47-60.
- DOQUIN DE SAINT PREUX, A. Y P. SÁEZ GARCERÁN (2014), «Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 17. [Disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_54621783bde7e.pdf].
- DÖRNYEI, Z. Y M. L. SCOTT (1995a), «Communication strategies: what are they and what are they not?», Trabajo presentado a *Annual Conference of the*

- American Association for Applied Linguistics (AAAL)*, Long Beach California.
- DÖRNYEI, Z Y M. L. SCOTT (1997), «Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies», *Language Learning*, 47 (1), pp. 173-210.
- DÖRNYEI, Z. Y S. THURRELL (1991), «Strategic competence and how to teach it», *ELT Journal*, 45, pp. 16-23.
- DOUGHTY, C. J. y LONG, M. H. (eds.) (2003), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell Publishing.
- DUDEMAINE, C. (1999), «Un triángulo amoroso: español, subjutivo, francés», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 537-544.
- DULAY, H. C. Y M. K. BURT (1972), «Goofing: an indicator of children's second language learning strategies», *Language Learning*, 22, pp. 235-252.
- DULAY, H. C. Y M. K. BURT (1973), «Should we teach children syntax?», *Language Learning*, 23, pp. 245-258.
- DULAY, H. C. Y M. K. BURT (1974a), «Secuencias naturales en la adquisición de segundas lenguas por niños», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 105-122.
- DULAY, H. C. Y M. K. BURT (1974b), «A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition», *Language Learning*, 24, pp. 253-278.
- DULAY, H. C. Y M. K. BURT. (1974c), «Errors and strategies in child second language acquisition», *TESOL Quaterly*, 8, pp. 129-136.
- DULAY, H. C. Y M. K. BURT (eds.) (1975), *New directions in second language learning, teaching and bilingual education*, Washington, TESOL.
- DUSKOVA, L. (1939), «On source of errors in foreign language learning», *International Review of Applied Linguistics*, 7, pp. 11-36.
- ECKMAN, F. (1977), «El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 207-224.
- ECKMAN, F. (2004), «Optimality Theory, markedness, and second language syntax: The case of resumptive pronouns in relative clauses», *Studies in Phonetics, Phonology, Morphology*, pp. 10, 89-110.
- EDGE, J. (1989), *Mistakes and correction*, Londres, Longman.
- ELLIS, G. Y B. SINCLAIRE, (1989), *Learning to learn English*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

- ELLIS, R. (1992), *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon/Philadelphia/Adelaide, Multilingual Matters Ltd.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2005), *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029].
- ELLIS, R. (2006), «Modelling Learning Difficulty and Second Language Proficiency: The Differential Contributions of Implicit and Explicit Knowledge», *Applied Linguistics*, 27/3: pp. 431–463 [Disponible en <http://applied.oxfordjournals.org/content/27/3/431.full>].
- ELLIS, R. (2012), *Language Teaching Research and Language Pedagogy*, Hoboken, Wiley-Blackwell.
- ELLIS, R. et al. (1999), *Learning a second language through interaction*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- ENKVIST, I. (1996), «Los conceptos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes de español», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, pp. 133-140.
- ENKVIST, N. E. (1973), «Should we count errors or measure success», en J. SVARTVIK (ed.) (1973), pp. 16-23.
- ESCANDELL VIDAL, V. (2004), «Aportaciones de la pragmática», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp. 179-197.
- ESCUDERO DOMÍNGUEZ, I. (2010), «Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7 (5), pp. 1-32.
- ESPIÑEIRA CADERNO, S. Y L. CANEDA FUENTES (1999), «El error y su corrección», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 473-481. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf].
- EUBANK, L. et al. (eds.) (1995), *The current state of interlanguage*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- EZEIZA RAMOS, J. (2010), «Hacia un Marco para situar al alumnos como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Bases teóricas, metodológicas y estructurales», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4), pp. 78-87.

- FAERCH, C. Y G. KASPER (eds.) (1983), *Strategies in interlanguage communication*, Londres, Longman.
- FAERCH, C. Y G. KASPER (1984), «Two ways of defining communication strategies», *Language Learning*, 34, pp. 45-63.
- FAERCH, C. Y G. KASPER (1986), «Strategic competence in foreign language teaching», en G. KASPER (ed.) (1986), pp. 179-193.
- FAIRBANKS, K. (1982), «Variability in interlanguage», Manuscrito no publicado, University of Minnesota.
- FAYER, J. M. Y E. KRASINSKY (1987), «Native and non-native judgements of intelligibility and irritation», *Language learning*, 37 (3), pp. 313-324.
- FAZILATFARA, A. M. *et al.* (2014), «The Effect of Unfocused Written Corrective Feedback on Syntactic and Lexical Complexity of L2 Writing», *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 482-488. [Disponible en http://ac.els-cdn.com/S1877042814025348/1-s2.0-S1877042814025348-main.pdf?_tid=ecedb62e-0ea1-11e4-9d7f-00000aacb35e&acdnat=1405705115_9bfe2819873a1eb5527c30bc329dad57]
- FELIX, S. (1980), *Second Language Development*, Tubinga, Gunter Narr.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995), *El análisis contrastivo: historia y crítica*, Centro de comunicación interlingüística e intercultural, Universitat de València, Servicio de Publicaciones.
- FERNÁNDEZ JODAR, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral). [Disponible en <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml>].
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, N. Y RUIZ DE GAUNA MORENO, M. (2000), «Taller de estrategias para la explotación del léxico E/LE», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, pp. 803-807.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1990), «El uso del artículo en aprendientes de español lengua extranjera», *Actas del I Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Granada, pp. 109-118.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1994), «Problemas discursivos en la Interlengua de aprendientes de español como lengua extranjera», *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 267-278.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1995), «Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera», *Didáctica*, 7, pp. 203-216.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1996), «Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, pp. 147-154.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1996), *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1998), «Universalidad versus idiosincrasia en el aprendizaje del español como lengua extranjera», *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 221-228.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2000), «Corrección de errores en la expresión oral», *Carabela*, 47, pp. 133-150.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004a), «Las estrategias de aprendizaje», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp. 411-433.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004b), «La subcompetencia estratégica», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp. 573-592.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2009), «Interlengua y aprendizaje/adquisición del español», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), pp. 50-54.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. Y A. RODRÍGUEZ (1989), «Corrección de errores y comunicación», *Actas del VI Congreso Nacional de AESLA*, Santander, pp. 37-247.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2003), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*, Madrid, Edinumen.
- FERNÁNDEZ MOLERO, M. C. *et al.* (2004), «Las oraciones condicionales en los manuales de ELE: algo más que una condición», *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 946-951. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0944.pdf].
- FERRÁN SALVADÓ, J. M. (1990), «La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas», *Didáctica de segundas lenguas (estrategias y recursos básicos)*, Madrid, aula XXI/Santillana, pp. 282-300.
- FERRIS, D. R. (1995), «Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms», *TESOL Quarterly*, 29 (1), pp. 33-53.
- FERRIS, D. R. (1997), «The influence of teacher commentary on student revision», *TESOL Quarterly*, 31, pp. 315-339.
- FERRIS, D. R. (1999), «The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996)», *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), pp. 1-11.
- FERRIS, D. R. (2002), *Treatment of error in second language student writing*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- FERRIS, D. R. (2004), «The ‘Grammar Correction’ Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in meantime...?)»,

- Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 49-62. [Disponible en <http://comphacker.org/pdfs/431/ferrisresponse.pdf>].
- FERRIS, D. R. (2006), «Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction», en K. HYLAND Y F. HYLAND (eds.), pp. 81-104.
- FERRIS, D. R. (2010), «Second language writing research and written corrective feedback in SLA», *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), pp. 181-201.
- FILLMORE, L. W. *et al.* (eds.) (1979), *Individual differences in second language acquisition*, New York, Academic Press.
- FISHER, J. *et al.* (eds.) (1980), *On TESOL '80*, Washington D.C, TESOL.
- FISIAK, J. (ed.) (1981), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Pergamon, Oxford.
- FISIAK, J. (ed.) (1984), *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*, Berlin, Mouton Publishers.
- FISIAK, J. (ed.) (1990), *Further Insights into Contrastive Analysis*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- FLAMENCO GARCÍA, L. (1999), «Las construcciones concesivas y adversativas», en I. BOSQUE Y V. DEMONTE (dirs.) (1999), pp. 3805-3878.
- FLAVELL, J. H. Y M. MARKMAN (eds.) (1983), *Carmichael's manual of child psychology*, New York, Wiley.
- FLEGE, J. E. (1987), «The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification», *Journal of Phonetics*, 15, pp. 47-65.
- [Disponible en http://jimflege.com/files/Flege_new_similar_JP_1987.pdf].
- FLEGE, J. E. (1991), «Perception and production: The relevance of phonetic input to L2 phonological learning», en T. HUEBNER Y C. A. FERGUSON (1991) (eds.), pp. 249-290.
- FLEGE, J. E. (1995), «Second language speech learning. Theory, findings and problems», en W. STRANGE (1995) (ed.), pp. 233-272. [Disponible en http://jimflege.com/files/Flege_in_Strange_1995.pdf].
- FLEGE, J. E., SCHIRRU, C. E I. R. A. MACKAY (2003), «Interaction between the native and second language phonetic subsystems», *Speech Communication*, 40 (4), pp. 467-491. [Disponible en http://jimflege.com/files/Flege_Schirru_interaction_between_SC_2003.pdf].
- FRAUENFELDER, U. Y R. PORQUIER (1979), «Les voies d'apprentissage en langue étrangère», *Working papers on bilingualism*, 17, pp. 38-64.

- FREUDESTEIN, R. (ed.) (1989), *Error in Foreign Languages. Analysis and Treatment*, Marburg, Informationszentrum für Fremdsprachenforschung,
- FRIES, CH. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- GALÁN BOBADILLA, A. (1996), «Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera», *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 101-109.
- GALINDO MERINO, M. M. (2005), «La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE», *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, pp. 289-297. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0287.pdf].
- GARCÍA GONZÁLEZ, J. (2007), «Una propuesta de tipología de errores», en M. AMENGUAL *et. al.* (eds.) (2007), pp. 87-94.
- GARCÍA GONZÁLEZ, J. Y M. A. ALONSO ZARZA (2009), «Análisis de errores en español de serbohablantes», *Jezik Struke: Teorija y Praksa*, Univerzitet u Beogradu, pp. 597-609.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, M. (1993), «El español como segunda lengua de un italiano: transferencia y distancia lingüística», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1999), pp. 81-123.
- GARCÍA MATA, J. (2005), «Transferabilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua (E/SL) a niños inmigrantes», *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, pp. 298-307. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0296.pdf].
- GARCÍA MURUAIS, M. T. Y A. SENOVILLA ARIAS (1999), «El papel de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje de una gramática para comunicar», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 301-308.
- GARCÍA SANTOS, J. F. (1992), *Español. Curso de perfeccionamiento*, Ediciones Universidad de Salamanca.
- GASS, S. (1992), «Afterword», en S. GASS Y L. SELINKER (1992), pp. 233-236.
- GASS, S. y C. MADDEN (eds.) (1985), *Input in second language acquisition*, Rowley Mass., Newbury House.
- GASS, S. Y J. NEU (eds.) (1996), *Speech acts across cultures*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- GASS, S. Y L. SELINKER (eds.) (1983), *Language transfer in language learning*, Rowley Mass., Newbury House.

- GASS, S. Y L. SELINKER (eds.) (1992), *Language transfer in language learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- GASS, S. Y L. SELINKER (2008), *Second Language Acquisition*, New York/London, Routledge/Taylor & Francis Group.
- GATBONTON, E. (1978), «Patterned phonetic variability in second language speech: a gradual diffusion model», *Canadian Modern Language Review*, 34, pp. 335-347.
- GIACOBBE, J. Y M. A. CAMMAROTA (1986), «Learners' hypotheses for the acquisition of lexis», *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp 327-342
- GIONVANNINI, A. (1994), «Hacia la autonomía en el aprendizaje. Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades», *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp.109-118.
- GILSAN, E. (1985), «The effect of word order on listening comprehension and pattern retention: an experiment in Spanish as foreign language», *Language Learning*, 35, pp. 443-472.
- GOLGOVA, T. (2001), «Lingüística contrastiva: la enseñanza del español a rusohablantes», *Cuadernos Cervantes*, 31, pp. 44-48.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004a), «La subcompetencia léxico-semántica», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp. 491-510.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004b), «Los contenidos léxico-semánticos», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp. 789-810.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2007), *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.
- GRANFORS, T. Y R. PALMBERG (1976), *Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns learning English at a commercial-college level*, ERIC Report ED 122 628.
- GREENBERG, C. (1983), «Syllable structure in second language acquisition», *CUNY Forum*, 9, pp. 41-63.
- GRICKAT, I. (1957-1958), «O nekim vidskim osobinostima srpskohrvatskog glagola», (Sobre algunas propiedades aspectuales del verbo serbocroata), *Južnoslovenski Filolog*, Srpska Akademija Nauka, XXII, 1-4, pp. 65-128.
- GRICKAT, I. (1966-1967), «Prefiksacija kao sredstvo gramatičke (čiste) perfektivizacije» (La prefijación como medio de perfectivización gramatical), *Južnoslovenski Filolog*, Institut za srpskohrvatski jezik, XXVII, 1-2, pp. 185-221.
- GRYMONPREZ, P. (2004), «Prevención y corrección del error léxico», *Mosaico*, 14, pp. 17-22.
- GRUBOR, DJ. (1953), *Aspektna značenja* (Significados aspectuales), Zagreb, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (JAZU).

- GUIORA, A. *et al.* (1972), «The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study», *Comprehensive Psychiatry*, 10, pp. 421-428.
- GUIORA, A. *et al.* (1980), «The effects of benzodiazepine (Valium) on permeability of language ego boundaries», *Language Learning*, 30, pp. 351-363.
- GUNDEL, J. K. Y E. TARONE (1992), «Language transfer and the acquisition of pronominal anaphora», en S. GASS Y L. SELINKER (1992), pp. 87-100.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2005), «Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español» *Estudios de Lingüística Universida de Alicante*, 19, pp. 223-242. [Disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6104/1/ELUA_19_11.pdf].
- GUTIÉRREZ TOLEDO, F. (2001). *Errores léxico-semánticos en la producción escrita cometidos durante el proceso de adquisición del inglés como L2* (tesis doctoral) Salamanca.
- HAKUTA, K. (1974), «A preliminary report on development of grammatical morphemes in Japanese girl learning English as a second language», *Working papers on Bilingualism*, 3, pp. 18-43.
- HAN, Z.-H. (1998), *Fossilization: an investigation into advanced L2 learning of a typologically distant language*, Doctoral dissertation, Bickbeck College, University of London.
- HAN, Z.-H. (2000), «Persistence of the implicit influence of NL: the case of the pseudo-passive», *Applied Linguistics*, 21(1), pp. 55-82.
- HAN, Z.-H. (2003), «Fossilization: from simplicity to complexity», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (2), pp. 95-28.
- HAN, Z.-H. (2004a), *Fossilization in adult second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HAN, Z.-H. (2004b), «Fossilization: five central issues», *International Journal of Applied Linguistic*, 14 (2), pp. 212-242.
- HAN, Z.-H. Y L. SELINKER (2005), «Fossilization in L2 Learners», en E. HINKEL (ed.) (2005), pp.455- 470.
- HARRIS, V. *et al.* (2001), *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*, Strasbourg, Council of Europe Publishing. [Disponible en <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/44/language/en-EN/Default.aspx>].
- HATCH, E. (ed.) (1978), *Second language acquisition: a book of reading*, Rowley Mass., Newbury House.

- HAVERKATE, H. (1998), «Estrategias de cortesía. Análisis intercultural», *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 45-57.
- HERDINA, P. Y U. JESSNER, (2001), *A Dynamic Model of Multilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HERNÁNDEZ, M. R. (1998), «Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender», *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Alcalá, pp. 437-443.
- HERNÁNDEZ, M. R. (2000), «La evaluación como estrategia docente en el desarrollo de la competencia escritora en E/LE», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, pp. 431-438.
- HERVÁS, F., *et al.* (1990), «Una experiencia de autonomía en E/LE», *Actas del I Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Granada, pp. 167-174.
- HINKEL, E. (ed.) (2005), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- HORWITZ, E. K. (1985), «Using student beliefs about language learning and teaching in foreign language methods course», *Foreign Language Annals*, 18, 333-340.
- HORWITZ, E. K. (1987), «Surveying student belief about learning language», en A. WENDEN Y J. RUBIN (eds.) (1987).
- HUEBNER, T. (1980), «Creative construction and the case of the misguided pattern», en J. FISHER *et al.* (eds.), pp. 101-110.
- HUEBNER, T. (1983a), *A longitudinal Analysis of acquisition on English*, Ann Arbor, Karoma.
- HUEBNER, T. (1983b), «Lingusitic system and linguistic change in an interlanguage», *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 33-53.
- HUEBNER, T. Y C. A. FERGUSON (1991) (eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam, John Benjamins.
- HUGHES, A. Y C. LASCARATOU (1982), «Competing criteria for error gravity», *English Language Teaching Journal*, 36 (3), pp. 175-182.
- HYLAND, K. Y F. HYLAND (eds.) (2006), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HYLTENSTAM, K. (1977), «Implicational pattern in interlanguage syntax variation», *Language Learning*, 27 (2), pp. 383-411.
- HYLTENSTAM, K. Y N. ABRAHAMSSON (2003), «Maturational constraints in SLA», en C. J. DOUGHTY Y M. H. LONG (eds.) (2003), pp. 539-588.
- HYMAN, L. (1975), *Phonology: Theory and Analysis*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

- HYMES, D. (1972), *Towards Communicative Competence*, Philadelphia, Pennsylvania University Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, Alcalá de Henares. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm].
- IRUELA, A. *et al.* (1996), «Posible modelo de unidades didácticas de aprendizaje autónomo semitutorizado de ELE (nivel intermedio)», *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 209-217.
- IVIĆ, M. (1983), «Načini na koje slovenski glagol ovremenjuje ponavljanu radnju» (Maneras en las que el verbo eslavo temporaliza la repetición de la acción), en *Lingvistički ogledi*, pp. 37-56.
- JAKSON, H. (1981), «Contrastive Analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English», en J. FISIÁK (1984) (ed.), pp. 195-205.
- JAMES, C. (1977), «Judgements of Error Gravities», *English Language Teaching Journal*, 31 (2), pp. 116-124.
- JAMES, C. (1980), *Contrastive Analysis*, Londres, Longman.
- JARVIS, S. (1998), *Conceptual transfer in the interlingual lexicon*, Bloomington, Indiana University Linguistics Club Publications.
- JARVIS, S. (2000), «Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 influence in the Interlanguage Lexicon», *Language Learning*, 50:2, pp. 245-309.
- JARVIS, S. Y E. PAVLENKO (2008), *Crosslinguistic influence in language and cognition*, New York/London, Routledge.
- JIANG, N. (2004) «Semantic transfer and its implication for vocabulary teaching in a Second Language», *The Modern Language Journal*, 88 (3), pp. 416-432.
- JOHANSSON, S. (1973), «The identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: a functional approach», en J. SVARTVIK (ed.) (1973), pp. 102-114.
- JOHNSON, K. (1988), «Mistake correction», *ELT Journal*, 42 (2), pp. 89-96.
- JORDENS, P. (1980), «El análisis de la interlengua: ¿interpretación o explicación», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 225-239.
- JORDENS, P. (1992), «Discourse functions in interlanguage morphology», en S. GASS Y L. SELINKER (1992), pp. 138-175.
- JUNG, E. H. (2004), «Topic and subject prominence in interlanguage development», *Language Learning*, 54, pp. 717-738.
- JURADO PSUCH, M. A. (1997), «Desarrollo de control psicolingüístico sobre el conocimiento estratégico», *Estudios de lingüística aplicada, (XIII Congreso de AESLA)*, Universitat Jaume I, pp. 99-104.

- KASPER, G. (ed.) (1986), *Learning, teaching and communication in foreign language classroom*, Aarhus, Aarhus University Press.
- KASPER, G. (ed.) (1992), *Pragmatics of Japanese as native and target language (Technical Report, 3)*, University of Hawai'i.
- KASPER, G. Y M. A. DUFON (2000), «La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva», en C. MUÑOZ (ed.) (2000), pp. 231-257.
- KEREKES, J. (1992), *Development in nonnative speakers' use and perception of assertiveness and supportiveness in mix-sex conversations (Occasional Paper, 21)*, Honolulu, University of Hawai'i at Manoa.
- KELLERMAN, E. (1977), «Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning», *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, pp. 58-145.
- KELLERMAN, E. (1978), «Giving learners a break: native language intuitions a source of predictions about transferability», *Working Papers on Bilingualism*, 15, pp. 59-92.
- KELLERMAN, E. (1984), «The empirical evidence for the influence of L1 on interlanguage», en A. DAVIS *et al.* (eds.) (1984), pp. 98-122.
- KELLERMAN, E. (1991), «Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom», en R. PHILLIPSON *et al.* (eds.) (1991), pp. 142-161.
- KELLERMAN, E. (1995), «Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?», *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- KELLERMAN, E. (2000), «Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendientes sobre las relaciones lingüísticas», en C. MUÑOZ (ed.) (2000), pp. 21-37.
- KELLERMAN, E. Y M. SHARWOOD-SMITH (eds.) (1986), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, Pergamon, Pergamon Press.
- KILBORN, K. (1989), «Sentences processing in a second language: The timing of transfer», *Language and Speech*, 32 (1), pp. 1-23.
- KLAJN, I. (2005), *Gramatika srpskog jezika*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- KOIKE, D. A. (1996), «Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning», en S. GASS Y J. NEU (eds.), pp. 257-281.
- KONDO, S. (1997), «The development of pragmatic competence by Japanese learners of English: Longitudinal study on interlanguage apology», *Sophie Linguistica*, 41, pp. 265-284.

- KOVAČEVIĆ, M. (ed.) (2008), *Srpski jezik, književnost, umetnost. Knjiga 1: Srpski jezik u (kon)tekstu*, (Lengua serbia, literatura, arte. Libro I: La lengua serbia en (con)texto), Kragujevac, FILUM.
- KRASHEN, S. (1977), «El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 143-152.
- KRASHEN, S. *et al.* (1975), «Theoretical aspects of grammatical sequencing», en M. K. BURT, Y H. C. DULAY (eds). (1975), pp. 44-54.
- KRASHEN, S. (1981), *Second language acquisition and learning*, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, S. y T. TERREL (1983): *The Natural approach to Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- KREMERS, M. F. (2000), «El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, pp. 461-470.
- KRSTIĆ, K. Y T. PIŠTIGNAT (2013): «Análisis de errores en el aprendizaje del español por alumnos que tienen como lengua materna el serbio», *Colindancias*, 4, pp. 393-404, [Disponible en <http://colindancias.uvt.ro/index.php?journal=colindancias&page=article&op=view&path%5B%5D=5&path%5B%5D=2>].
- KRUSE, H. *et al.* (1987), «A multiple word association probe in second language acquisition research», *Studies in Second Language Acquisition*, 9, pp. 141-154.
- KUHL, P. Y P. IVERSON (1995), «Linguistic experience and the "perceptual magnet effect"», en W. STRANGE (1995) (ed.), pp. 121-54.
- LABOV, W. (1969), «The study of language in its social context», *Studium Generale*, 23, pp. 30-87.
- LADO, R. (1957), *Linguistics Across Cultures*, University of Michigan Press. (Edición en español: *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*, Madrid, Ediciones, Alcalá, 1973).
- LAN, W.C. (2004), «La enseñanza de *canté/cantaba/he cantado* a hablantes chinos», *Forma*, 8, pp.69-82.
- LARDIERE, D. (1988a), «Case and tense in the “fossilized” steady-state», *Second Language Research*, 14, pp. 1-26.
- LARDIERE, D. (1988b), «Dissociating syntax from morphology in divergent L2 end-state grammar», *Second Language Research*, 14, pp. 359-375.
- LARDIERE, D. (2000a), «Mapping features to forms in second language acquisition», en J. ARCHIBALD (ed.) (2000), pp. 102-129.

- LARDIERE, D. (2000b), «On optionality and grammaticality in L2 knowlegde», Paper presented at the *4th Meeting on Generative Approached to Second Language Acquisition (GASLA)*, MIT, April 1.
- LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, A. (2002a), «Aproximación a una bibliografía sobre lingüística contrastiva (I)», *Carabela*, 51, pp. 183-189.
- LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, A. (2002b), «Aproximación a una bibliografía sobre lingüística contrastiva (II)», *Carabela*, 52, pp. 123-136.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y M. H. LONG (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- LAWLEY, J. (coord.) (1999), *Gramática contrastiva-Contrastive grammar*, Madrid, UNED.
- LEE, W. R. (1968), «Thoughts of contrastive linguistics in the context of foreign language teaching», en J. E. ALATIS (ed.) (1968), pp. 175-194.
- LEGENHAUSEN, L. (1989), «Theoretical and practical problems in error identification», en R. FREUDESTEIN (ed.) (1989), pp. 46-53.
- LENNEBERG, E. H. (1967), *Biological foundations of language*. Nueva York, John Wiley and Sons. (Edición en español: *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid. Alianza Editorial, 1981).
- LENNON, P. (1991), «Error: some problems of definition, identification and distinction», *Applied Linguistics*, 12 (2), pp. 180-196.
- LENNON, P. (2008), «Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage», en S. GRAMLEY Y V. GRAMLEY (eds.) (2008), pp. 51-60. [Disponible en <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/CA-ErrorAnalysis-Interlang-Lennon.pdf>].
- LEWIS, M. (2000), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2001), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*, Hove, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2002), *The Lexical Approach: The state of ELT and Way Forward*, Boston, Thomson Heinle.
- LIANG, W.F. *et al.* (1996), «Fenómenos de Interlengua (IL) respecto al español de un sujeto hablante nativo de chino», *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 111-117.
- LIANG, W.F. (1996), «Reflexión sobre estrategias de comunicación: los hablantes chinos de español», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, pp. 249-255.

- LIANG, W.F. (1998), «Estrategias de comunicación en el interlenguaje del español de los hablantes de chino mandarín», *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 291-300.
- LIN, T. Z. (1999), «Errores en algunas categorías gramaticales producidos por hablantes de chino aprendientes de español», en I. PENADÉS MARTÍNEZ (coord.) (1999), pp. 97-114.
- LIN, Y.-H. (2005), «Direcciones para los futuros estudios de la fosilización/estabilización», *RedELE*, 3. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_11Lin.pdf?documentId=0901e72b80e0664a].
- LITTLEWOOD, W. (1981), *Communicative Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1983), «Contrastive pragmatics and the foreign language learner's personality», *Applied Linguistics*, 4, pp. 200-206
- LITTLEWOOD, W. (1992), *Teaching oral communication. A methodological framework*, Oxford, Blackwell.
- LITTLEWOOD, W. (1996), *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LLISTERRI, J. (1995), «Relationships between speech production and speech perception in a second language», *Proceeding of the 13th International Congress of Phonetics Sciences*, vol. 4, pp. 92-99. [Disponible en http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/LListerri_95_L2_Production_Perception.pdf].
- LLISTERRI, J. (1996): «Aspectos fonéticos en la adquisición de segundas y terceras lenguas». [Disponible en http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/Concepcion_96/Concepcion96_Guio_Bibli.html].
- LLISTERRI, J. (2003): «La enseñanza de la pronunciación», *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1) pp. 91-114. [Disponible en http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/LListerri_03_Pronunciacion_ELE.pdf].
- LLISTERRI, J. (2014), «La interferencia fonética en la adquisición de una segunda lengua». [Disponible en http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Fonetica_L2.html].
- LLOPIS-GARCÍA, R. et al. (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid, Edinumen.
- LONG, M. H. (1990), «Maturational constraints on language development», *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 251-285.

- LONG, M. H. (1997), «Fossilization: Rigor mortis in living linguistics systems?» Plenary address to EUROSILA 97 Conference, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, May 22-4.
- LONG, M. H. (2003), «Stabilization and fossilization in Interlanguage Development» en C. J. DOUGHTY Y M. H. LONG (eds.) (2003), pp. 487-535.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1999), «Relaciones paratáticas e hipotáticas», en BOSQUE, I. Y V. DEMONTE (dirs.) (1999), pp. 3507-3549.
- LORENZO BERGILLOS, J. (2004), «La motivación y el aprendizaje de una L2/LE», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp. 305-328.
- LOSANA ÚBEDA, J. E. (2002), «Algunas dificultades lingüísticas de aprendientes de lengua materna francesa: análisis contrastivo y de errores e implicaciones didácticas», *Carabela*, 52, pp.23-45.
- LU, H. C. (1998), «El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas», *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Alcalá, pp. 520-525.
- LU, H. C. (1999), «Análisis y contraste de error: estudio de tres puntos gramaticales», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 483-490.
- MACCRETTON, E. Y N. RIDER (1993), «Error gravity and error hierarchies», *International Review of Applied Linguistics*, 31, pp. 177-188.
- MAESHIBA, N. *et al.* (1996), «Transfer and proficiency in interlanguage apologizing», en S. GASS y J. NEU (eds.) (1996), pp. 155-187.
- MALINOWSKI RUBIO, M. (2000), «Interferencias de una segunda lengua en el estudio del español como lengua extranjera en estudiantes polacos», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, pp. 493-496.
- MANCHÓN, R. M. (1989a), *Aspectos lingüísticos y pedagógicos del aprendizaje de lenguas: estudio de la transferencia como estrategia de comunicación*, tesis Doctoral, Universidad de Murcia.
- MANCHÓN, R. M. (1989b), «Competencia estratégica y evolución de la Interlengua del aprendiente de una L2», *Actas del VI Congreso Nacional AESLA*, pp. 377-388.
- MAÑAS NAVARRETE, I. (2011), «Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes rusos de nivel avanzado de español en el uso de los tiempos de pasado», *RedEle*, 12. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_09Manas.pdf?documentId=0901e72b80e0cf31].

- MARCHANTE CHUECA, M. P. (2000), «Producción de errores léxicos en estudiantes de español anglohablantes», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, pp. 497-504.
- MARKIČ, J. (2000), «La aspectualidad y la temporalidad en la enseñanza del español a estudiantes eslovenos. Importancia de un enfoque contrastivo», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, pp. 505-512.
- MARTÍ, M. *et al.* (2009), *Gramática española por niveles*, Madrid, Edinumen.
- MARTÍN GONZÁLEZ, R. (2000), *El análisis de errores en español como lengua extranjera: el caso del checo*, tesis doctoral, Madrid, UAM.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004), «La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp.261-286.
- MARTÍN MORILLAS, J. M. (1983), «El fenómeno de la fosilización en los sistemas de Interlenguaje», en *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Murcia, Universidad de Murcia: 115-127.
- MARTÍN PERIS, E. (1987), «Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula», *Actas de las Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Ministerio de Cultura, pp. 39-58.
- MARTÍN PERIS, E. (1988), «La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos», *Cable*, 1, pp. 16-21.
- MARTÍN PERIS, E. (1998), «El profesor de lenguas extranjeras», *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori, pp. 87- 100.
- MARTÍN PERIS, E. (2000), «La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta», *Frecuencia L*, 13, pp. 3-29.
- MARTÍN PERIS, E. (2009a), «El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias», *Monográficos marcoELE*, 8, pp. 167-180. [Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf].
- MARTÍN PERIS, E. (2009b), «Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de segundas lenguas a inmigrantes», en I. BALLANO (coord.) (2009), pp. 12-29. [Disponible en http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=116&Itemid=26].
- MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, Instituto Cervantes-SGEL. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario].
- MARTÍN PERIS, E. Y N. SANS BAULENAS (1997-2002), *Gente*, Barcelona. Difusión.

- MARTINEZ AGUDO, J. D. (2004), *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (2002), «Un estudio contrastivo español-japonés», *Carabela*, 51, pp. 47-67.
- MATTE BON, F. (1995), *Gramática comunicativa del español*, 2 vols., Madrid, Edelsa.
- MATTE BON, F. (1999), «¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 57-79.
- MAYER, R. E. (1988), «Learning strategies: an overview», en C. E. WEINSTEIN *et al.* (eds.) (1988), pp. 11-23.
- MCCARTHY, M. (1990), *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- MCLAUGHLIN, B. (1978), «Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp.153-176.
- MEISEL, J. M. (1983), «Transfer as a second-language strategy», *Language and Communication*, 3, pp. 11-46.
- MEISEL, J. M. *et al.* (1981), «On determining developmental stage in natural sencond languages acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (1), pp. 109-135.
- MELERO ABADÍA, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- MELERO ABADÍA, P. (2004), «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp.689-714.
- MELLADO BLANCO, C. Y J. M. DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ (1999), «Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 491-498.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994), «Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera», *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 313-324.
- MESTHRIE, R. Y T. DUNNE (1990), «Syntactic variation in language shift: the relative clause in South African Indian English», *Language Variation and Change*, 2, pp. 31-56.
- MIGUEL, E. DE (1992), *El aspecto en la sintaxis del español: perfectividad e impersonalidad*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- MIGUEL, E. DE (1999), «El aspecto léxico», en I. BOSQUE Y V. DEMONTE (dirs.) (1999), pp. 2877-3060.

- MOHD HAYAS, K. (2006). *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (memoria de máster). [Disponible en <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/KasmaMohd.shtml>].
- MONTOLÍO, E. (1993), «"Si me lo permiten..."». Gramática y pragmática: sobre algunas estructuras condicionales regulativas en español», *Diálogos Hispánicos*, 11, pp. 119-147.
- MONTOLÍO, E. (1999), «Las construcciones condicionales» en I. BOSQUE Y V. DEMONTE (dirs.) (1999), pp. 3643-3738.
- MORA SÁNCHEZ, M. A. (1996), «El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera», *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 219-226.
- MORENO AYORA, A. (1993), «Aproximación bibliográfica al estudio sincrónico de las oraciones condicionales», *Actas del III Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 353-359.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004), «El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp.287-304.
- MORENO GARCÍA, C. (1998), «Las frases condicionales y el pasado. Un caso especial: el discurso referido o estilo indirecto», *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 325-331.
- MORENO GARCÍA, C. (2011), *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.
- MORENO MUÑOZ, C. (2002), «El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico», *Carabela*, 51, pp. 119-145.
- MORENO, V. (1996), «Indicativo o subjuntivo en oraciones concesivas», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, pp. 275-280.
- MORIMOTO, Y. E I. PENADÉS MARTÍNEZ (2001), *Ejercicios de gramática española para hablantes de japonés*, Madrid, Arco/Libros.
- MOSKOVljević, M. (2000), *Rečnik savremenog srpskog književnog jezika sa jezičkim savetnikom (Diccionario de la lengua literaria serbia actual con recomendaciones lingüísticas)*, Beograd, Gutemberova galakcija.
- MOULTON, W. (1962), «Towards a classification of pronunciation errors», *Modern Language Journal*, 46, pp 101-109.
- MOYA CORRAL, J. A. (1994), «Sintaxis y estructura de la información: aportación a la enseñanza de las oraciones interordinadas», *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 97-106.

- MUÑOZ BENITO, A. M. (2000), *Estrategias de comunicación en la interacción oral entre hablantes nativos y no nativos de español: implicaciones y propuestas didácticas*, tesis doctoral, Madrid, UAM.
- MUÑOZ, C. (ed.) (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Ariel, Barcelona.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1986), *Linguistic theory and second language acquisition: the Spanish non-native grammar of English speakers*, Tübingen, Gunter Narr.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1996a), *La adquisición de segundas lenguas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.
- MUÑOZ LICERAS, J. (ed.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- MUÑOZ LICERAS, J. (ed.) (1993), *La lingüística y el aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*, Ottawa, Dovehouse.
- MUÑOZ LICERAS, J. (2007), «La adquisición de lenguas segundas y la encrucijada Lengua-I (interna) / Lengua-E (externa) en la adquisición, el cambio diacrónico y la formación de las lenguas criollas: ‘juntos pero no revueltos’», *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA*, Madrid, UNED, pp. 1-28.
- MUÑOZ LICERAS, J. (2008), «Los datos de EL2 al servicio de la investigación y de la didáctica», *Recursos para la investigación en adquisición/aprendizaje de lenguas segundas. La expresión oral en L2 (I)*, 1, pp.3-16.
- MUÑOZ LICERAS, J. (2009), «La interlengua del español en el siglo XXI», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, pp. 36-49.
- MURPHY, L. Y J. ROCA DE LARIOS (2014), «Feedback in Second Language Writing: An Introduction», *International Journal of English Studies*, 10 (2), 2010, pp. i-xv.
- NAIMAN, N. et al. (1978), *The good language learner*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- NAKAGAWA DE MASUNAGA, M. (2012), *El empleo de los determinantes del español por estudiantes japoneses de ELE: estudio contrastivo y análisis de errores*, Tesis doctoral, UNED.
- NAVARRO GALA, R. (2000), «Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita», *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, tomo I, pp. 481-490.
- NEMSER, W. (1971), «Los sistemas aproximados de los que aprenden segundas lenguas», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 51-61.
- NUNAN, D. (1988), *The learned-centred curriculum. A study in second language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989), *Designing tasks for communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

- NUNAN, D. (1992), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (1989), *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (1994), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (2003), «Cross-Linguistic Influence», en C. J. DOUGHTY Y M. H. LONG (eds.) (2003), pp. 436-486.
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA, M. E. (1999), «Propuesta para la elaboración de un diccionario de unidades fraseológicas español-portugués», en I. PENADÉS MARTÍNEZ (coord.) (1999), pp. 19-54.
- OLIVEIRA BARREIRA, V. L. de (2003), «El infinitivo portugués y español. Origen y uso», *Forma*, 5, pp. 81-110.
- OLLER, J. Y E. REDDING, (1971), «Article usage and other language skills», *Language Learning*, 21, pp. 85-95.
- OLMO PINTADO, M. DEL (2004), «Aportaciones de la etnografía de la comunicación», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp.165-178.
- OLSHTAIN, E. (1983), «Sociocultural competence and language transfer: The case of apology», en S. GASS, S. Y L. SELINKER (eds.) (1983), pp. 232-249.
- OLSHTAIN, E. Y S. BLUM-KULKA (1985), «Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behavior», en S. GASS Y C. MADDEN (eds.) (1985), pp. 303-325.
- OLSHTAIN, E. Y A. D. COHEN (1989), «Speech act behavior across languages», en H. DECHERT Y M. RAUPACH (eds.) (1989), pp. 53-67.
- OLSSON, M. (1973), «The effects of different types of errors in the communication situation», en J. SVARTVIK (ed.) (1973), pp.153-160.
- O'MALLEY, J. M. *et al.* (1988), «Application of Learning Strategies by Students Learning English as a Second Language», en C. E. WEINSTEIN *et al.* (eds.) (1988), pp.215-231.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Languages Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1996), «Evaluación en el aula de Español/ELE: algunas consideraciones generales», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, pp. 19-33.
- ORTEGA RUIZ, A. Y TORRES GONZÁLEZ, S. (1994), «La paráfrasis en el desarrollo de las estrategias de comprensión escritas», *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 325-333.

- OSORIO, A. G. (2012), *Las preposiciones en composiciones de alumnos de VG1 y VG2. Un análisis de errores*. Masteroppgave, University of Oslo.
- OTAL, J. L. et al. (eds.) (1997), *Estudios de lingüística aplicada, (XIII Congreso de AESLA)*, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- OXFORD, R. (1985), «A new taxonomy for second language learning strategies», Washington, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- OXFORD, R. (1990), *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, Rowley Mass., Newbury House.
- PALMER, D. (1980), «Expressing Error Gravity», *English Language Teaching Journal*, 2, pp. 93-96.
- PADRON, Y. N. Y H. C. WAXMAN (1988), «The effect of ESL students' perception of their cognitive strategies on reading achievement», *TESOL Quarterly*, 22, pp. 146-150.
- PALAPANIDI, K. (2011), *Factores condicionantes de producción de errores léxicos en la lengua escrita de los aprendientes griegos de español*, (tesis doctoral inédita) Universidad Nebrija.
- PALENCIA, R. y L. ARAGONÉS (2009-2010), *Gramática de uso del español: teoría y práctica (A1-A2, B1-B2, C1-C2)*, Madrid, SM.
- PARRISH, B. Y E. TARONE (1986), «Article use in interlanguage: a study in task-related variability», Comunicación presentada a *TESOL Convention*, Anaheim.
- PASTOR CESTEROS, S. (1996), «La perspectiva pragmática en la descripción gramatical», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, pp. 281-287.
- PASTOR CESTEROS, S. (1999), «De la gramática pragmática a la pragmática en el aula», *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua, pp. 221-234. [Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.pastor.pdf].
- PASTOR CESTEROS, S. (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PAVLENKO, A. (1997), *Bilingualism and Cognition*, Cornell University.
- PEI-WEN MAO, E. (2009), «La aspectualidad en la Interlengua de estudiantes taiwanesas de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), pp. 87-103.

- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999), «La lingüística contrastiva y el análisis de errores desde la perspectiva del español», en I. PENADÉS MARTÍNEZ (coord.) (1999), pp. 7-17.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2003), «Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores», *Linred*. [Disponible en http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf].
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (coord.) (1999), *Lingüística contrastiva y análisis de errores*, Madrid, Edinumen.
- PÉREZ BOUZA, J. A. (1997), «El artículo y otros marcadores discursivos: un ejemplo práctico», *Estudios de lingüística aplicada, (XIII Congreso de AESLA)*, Universidad Jaime I, pp. 629-638.
- PÉREZ MORENO, C. (1999), *Las oraciones pasivas: estudio comparativo en la interlengua inglés-español*, Universidad Antonio Nebrija. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_14Perez_Moreno.pdf?documentId=0901e72b80e412c5].
- PÉREZ SERRANO, M. (2014), «Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ele», *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 19. [Disponible en <http://marcoele.com/descargas/19/perez-colocaciones.pdf>].
- PHILLIPSON, R. *et al.* (eds.) (1991), *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*, Clevedon, Multilingual Matters.
- PÉREZ RUIZ, J. (2011), «Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10 (5), pp. 27-51.
- PICÓ, E. *et al.* (1990), «Las teorías implícitas, estrategias y preferencias de los estudiantes de E/SL en relación a su nivel de toma de riesgo. Algunas correlaciones e implicaciones pedagógicas», *Actas del I Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Granada, pp.241-253.
- PIEDEHIERRO SÁEZ, C. (2009), «La transferencia de instrucción: estudio sobre marcadores discursivos en producciones escritas de aprendices francófonos de E/LE», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), pp. 55-86.
- PIENEMANN, M. *et al.* (1988), «Constructing an acquisition-based procedure for a second language assessment», *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (2), pp. 217-243.
- PINILLA GÓMEZ, R. (1994), «Recursos comunicativos en las conversaciones hablante nativo/hablante no nativo», *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 163-173.

- PINILLA GÓMEZ, R. (1997), *Estrategias de comunicación e Interlengua en la enseñanza del español lengua extranjera*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- PINILLA GÓMEZ, R. (2004), «Las estrategias de comunicación», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp. 435-446.
- PIÑEL, R. Y C. MORENO (1996) «La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana», *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 119-126.
- PIÑERO GARCÍA DE QUESADA, R. Y M. P. SERRANO CABEZAS (1994), «La incidencia de las estrategias de aprendizaje en el diseño curricular», *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp.129-139.
- POLITZER, R. L. Y M. MCGROARTY (1985), «An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence», *TESOL Quarterly*, 19, pp. 103-123.
- POLIVANOV, E. (1931), «La perception des sons d'une langue étrangère», *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, pp. 79-96.
- PONS TOVAR, M. Y F. MIRANDA PAREDES (1999), «Enfoque comunicativo en la enseñanza de los usos del pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el contraste de ambos en el nivel elemental», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 579-583.
- POOPUANG, S. (2013), *Análisis de errores en aprendientes tailandeses de español como lengua extranjera: los tiempos de pasado en indicativo*, Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid.
- PORQUIER, R. (1975), *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*, Paris, Université de Paris VIII.
- PRADO IBÁN, M. E (1999), «Gramática y conversación: la actualización del sustantivo», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 673-680.
- PRADO IBÁN, M. E. (2000), «El artículo: contraste *el / un /* ausencia de artículo», *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, tomo I, pp. 559-567.
- PRANJKOVIĆ, I. (2001), *Druga hrvatska skladnja Sintaktičke rasprave*, Zagreb, Hrvatska sveučilišna naklada
- PRIETO GRANDE, M. (1999), «Jugar para aprender: el contraste imperfecto/indefinido», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 775-781.

- PUJOL BERCHE, M. *et al.* (eds.) (1998), *Adquisición de lenguas extranjeras: Perspectivas actuales en Europa*, Madrid, Edelsa.
- RAKASEDER, J. y A. SCHMIDHOFER (2014), «Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje de ELE», *Marcoele Revista De Didáctica ELE*, 19. [Disponible en http://marcoele.com/descargas/19/rakaseder_schmidhofer-errores-alemanes.pdf].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RABINOWITZ, M. y M. T. CHI (1987), «An interactive model of strategies processing», en S. J. CECI (ed.) (1987), pp. 83-102.
- RAVEM, R. (1970), «The development of Wh-questions in first and second language learners», *Occasional papers*, Language Centre, University of Essex.
- RENARD, R. (1971), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, París, Didier.
- RIBAS MOLINÉ, R. y A. D'AQUINO HILT (2004), *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*, Madrid, Edelsa.
- RICHARDS, J. C. (ed.) (1974), *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*, Londres, Longman.
- RICHARDS, J. C. *et al.* (1997), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Ariel, Barcelona
- RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS (2003), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- RINGBOM, H. (1987), *The role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- RINGBOM, H. (1992), «On L1 transfer in L2 comprehension and production», *Language Learning*, 42, pp. 85-112
- RINGBOM, H. (2001), «Lexical transfer in L3 production», en J. CENOS *et al.* (eds.) (2001), pp. 58-68.
- RINGBOM, H. (2006), «The Importance of Different Types of Similarity in Transfer Studies», en J. ARABSKI (ed.) (2006), pp. 36-45.
- RINGBOM, H. (2007), *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- ROBINSON, M. A. (1992), «Introspective methodology in interlanguage pragmatics research», en G. KASPER (ed.) (1992), pp. 27-82.
- ROBLES ÁVILA, S. (1998), «Análisis de errores: el caso de los comparativos y superlativos en español», *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Alcalá, pp. 685-692.

- RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, A. I. (2000), «Algunas reflexiones en torno al subjuntivo en español y alemán», *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, tomo II, pp. 579-586.
- RUBIN, J. (1975), «What the 'good language learned' can teach us», *TESOL Quarterly*, 9, pp. 41-51.
- RUBIN, J. (1981), «Study of cognitive processes in second language learning», *Applied Linguistics*, 11, pp. 117-131.
- RUBINJONI STRUGAR, V. (2014), «Análisis de los errores de concordancia en la expresión escrita de los aprendientes serbios de ELE», *Linred*, XI. [Disponible en http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_12042014.pdf].
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2004), «La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo», *Biblioteca RedELE 2004*, 1. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_01/2004_BV_01_02Ruiz_Campillo.pdf?documentId=0901e72b80e41607].
- RUIZ FAJARDO, G. (1994), «Un ejemplo de análisis de las estrategias de producción de textos escritos en un aula de ELE», *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 149-155.
- RUIZ FAJARDO, G. (ed.) (2012), *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
- RUIZ GURILLO, L. (1994), «Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera», *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 141-151.
- RUPPL, ZS. (2002), «Dificultades de los estudiantes húngaros durante el proceso de aprendizaje de E/LE», *Carabela*, 51, pp. 95-118.
- SALAZAR GARCÍA, V. (1990), «La adquisición de la gramática en la clase de lengua: el caso de *pero* y *aunque*», *Actas del I Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Granada, pp. 259-275.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2004), *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2006), *La fosilización: revisión conceptual*, en J. M. BUSTOS Y J. J. SÁNCHEZ IGLESIAS (coords.) (2006), pp. 11-58.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2009), «Cartografía para un balance del español como Interlengua», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, pp.17-23.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D. (2006), *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera, documento disponible en internet*. [Disponible en

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_06/2006_BV_06_13Sanchez_Jimenez.pdf?documentId=0901e72b80e30c02].

- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D. (2010), «La adquisición de la lengua extranjera española por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua», *redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 18. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_18/2010_redELE_18_04SanchezJimenez.pdf?documentId=0901e72b80dd6a2b].
- SÁNCHEZ LOBATO, J. E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ MONTERO, M. C. (1993), *Las perífrasis verbales en español e italiano: estudio contrastivo*, Trieste, Lint.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2004), «Metodología: conceptos y fundamentos», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp. 665-688.
- SANCHO INSAUSTI, I. Y B. CASTILLO SEDANO (2002), «Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de E/LE», *Carabela*, 52, pp.61-75.
- SANTOS GARGALLO, I. (1991), *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I. (1994), «Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE», *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 169-174.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004), «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp. 391-410.
- SANTOS GARGALLO, I. *et al.* (1998), «Trayectoria investigadora en E/LE: conclusiones de un estudio bibliográfico», *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Alcalá, pp. 737-753.
- SANTOS GARGALLO, I. *et al.* (1999), «Bibliografía sobre enseñanza aprendizaje de E/LE. Publicaciones periódicas españolas (1983-1997)», *Carabela*, anexo al nº 43, pp. 3-79.

- SANTOS DE LA ROSA, I. (2012), «Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos». *Marcoele, Revista de didáctica ELE*, 14. [Disponible en http://marcoele.com/descargas/14/santos-dificultades_arabofono.pdf].
- SANZ IGLESIAS, J. (2000), «Estudio de las habilidades metacognitivas en estudiantes de español lengua extranjera», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, pp. 647-656.
- SARMIENTO GONZÁLEZ, R. (1999), *Gramática básica del español-japonés*, Madrid, SGEL.
- SATO, C. (1984), «Phonological processes in second language acquisition: another look at interlanguage syllable structure», *Language Learning*, 34 (4), pp. 43-57.
- SCARCELLA, R. C. (1992), «Discourse accent in second language performance», en S. GASS Y L. SELINKER (1992), pp 109-137.
- SCARCELLA, R. Y S. KRASHEN (eds.) (1980), *Research in second language acquisition*, Rowley Mass., Newbury House.
- SCHACHTER, J. (1974), «Un error en el análisis de errores», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 195-205.
- SCHACHTER, J. (1986), «In search of systematicity in interlanguage production», *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 119-134.
- SCHACHTER, J. (1992), «A new account of language transfer», en S. GASS Y L. SELINKER, L. (1992), pp.32-46.
- SCHMIDT, M. (1980), «Coordinate structures and language universals in interlanguage», *Educational Leadership*, 38, pp. 384-385.
- SCHMIDT, R. (1983), «Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence», en N. WOLFSON Y E. JUDD (eds.) (1983), pp. 137-174.
- SCHMITT, N. Y M. MCCARTHY (eds.) (1977), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHUMANN, F. (1980), «Diary of a language learner: a further analysis», en R. SCARCELLA Y S. KRASHEN (eds.) (1980), pp. 51-57.
- SCHUMANN, J. (1979), «The acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature», en R. ANDERSEN (ed.) (1979), pp. 337-365.
- SCHWARTZ, A. M. (1996), «La enseñanza de estrategias de aprendizaje: la comprensión auditiva con textos de vídeo», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, pp. 393-398.
- SEGAL, J. W. et al. (1985), *Thinking and learning skill*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- SELINKER, L. (1969), «Language transfer», *General Linguistics*, 9, pp. 67-92.

- SELINKER, L. (1972), «Interlengua», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 79-101.
- SELINKER, L. (1984), «The current state of interlanguage studies: an attempted critical summary», en A. DAVIS *et al.* (eds.) (1984), pp. 332-343.
- SELINKER, L. (1992), *Rediscovering Interlanguage*, Londres, Longman.
- SELINKER, L. (1996), «On the notion of ‘IL competence’ in early SLA research: an aid to understanding some baffling current issues», en G. BROWN *et al.* (1996), pp. 92-113.
- SELINKER, L. Y J. LAMENDELLA (1978), «Two perspectives on fossilization in interlanguage learning», *Interlanguage Studies Bulletin*, 3 (2), pp. 143-191.
- SELINKER, L. Y U. LAKSHMANAN (1992), «Language transfer and fossilization: the “multiple effects principle”», en S. GASS Y L. SELINKER (1992), pp. 197-216.
- SELINKER, L. Y N. STENSON (eds.) (1974), *New frontiers in Second Lanaguage*, Rowley, Mass., Newbury House.
- SHERMAN, J. (1994), *Feedback*, Oxford University Press.
- SIERRA MARTÍNEZ, F. (1999), «Errores en el español escrito como L2: la concordancia», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 499-504.
- SIERRA MARTÍNEZ, F. (2000), «Algunos errores morfosintácticos en la expresión escrita del español como L2», *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, I, pp. 663-671.
- SIERRA MARTÍNEZ, F. (2004), «*Qué y cuál*: su uso por alumnos neerlandeses y su tratamiento en las gramáticas de ELE», *Actas del XV Congreso de ASELE*. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0836.pdf].
- SIERRA, F. Y A. ESCOFET (2004), «Errores morfosintácticos en la expresión escrita de ELE», *Mosaico*, 14, pp. 23-26.
- SINGLETON, D. (1987), «Mother and other tongue influence on learner French», *Studies in Second Language Acquisition*, 9, pp. 327-346.
- SINGLETON, D. (1998), *Lexical Processing and the ‘Language Module’*, Dublin, Trinity College, Centre for Language and Communication Studies (CLCS Occasional Paper 53), and Alexandria, Virginia (ERIC Reports ED 421 856).
- SINGLETON, D. (1999), *Exploring the Second Language Mental Lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SINGLETON, D. (2003), «Perspectives on the multilingual lexicon: A critical synthesis», en J. CENOS *et al.* (eds.) (2003), pp. 167–176.
- SINGLETON, D. (2006), «Lexical transfer: Interlexical or Intralexical?», en J. ARABSKI (ed.) (2006), pp. 130-143.

- SKJAER, S. (2004), *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato*, memoria de máster, Universidad Antonio Nebrija. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_02_16Skjaer.pdf?documentId=0901e72b80e40238].
- ŠKUTOVÁ, J. Y F. LIMA RAMÍREZ (2007), «Adquisición de E/LE y fosilización de errores en la República Checa», *RedELE, revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 10. [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_10/2007_redELE_10_08Skutova.pdf?documentId=0901e72b80df3903].
- SLOBIN, D. (1971), «Developmental psycholinguistics», en W. O. DINGWALL (ed.) (1971), pp. 267-311
- SLOBIN, D. (1993), «Adult language acquisition: a view from child language study», *Adult language acquisition: Cross linguistic perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 239-252. [Disponible en [http://ihd.berkeley.edu/Slobin-Language%20Acquisition/\(1993\)%20Slobin%20-%20Adult%20language%20acquisition%20-%20A%20view%20from%20child%20language%20study.pdf](http://ihd.berkeley.edu/Slobin-Language%20Acquisition/(1993)%20Slobin%20-%20Adult%20language%20acquisition%20-%20A%20view%20from%20child%20language%20study.pdf)].
- SRIDHAR, S. N. (1980), «Contrastive Analysis, error analysis and interlanguage: three fases of a Goal» en J. FISIÁK (ed.) (1981), pp. 207-243.
- STANOJČIĆ, Ž. Y LJ. POPOVIĆ (1992), *Gramatika Srpskoga jezika (Gramática de la lengua serbia)*, Beograd, Z.U.N.S.
- STERN, H. H. (1975), «What can we learn from the good language learner?», *Canadian Modern Language Review*, 31, pp. 304-318.
- STEVANOVIĆ, M. (1989), *Savremeni Srpskohrvatski jezik. Gramatički sistemi i književnojezika norma, (La lengua serbocroata actual. Sistema gramatical y norma de la lengua literaria)*, Beograd, Nauka Knjiga.
- STRANGE, W. (1995) (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research*, Timonium MD, York Press.
- SULAI CAPPONI, A. (2013), «Contribuciones de la lingüística contrastiva a la enseñanza de la LE a estudiantes italófonos: El caso especial de los usos del verbo haber», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. [Disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5318983ba790e.pdf].
- SVARTVIK, J. (ed.) (1973), *Errata: Paper in Errors Analysis*, Lund, Gleerup.

- SWAN, M. (1997), «The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use», en N. SCHMITT y M. MCCARTHY (eds.) (1977), pp. 156-180.
- TAKAHASHI, S. (1996), «Pragmatic transferability», *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 189-223.
- TAKAHASHI, S. Y L. M. BEEBE (1987), «The development of pragmatic competence by Japanese learners of English», *JALT Journal*, 8, pp. 131-155.
- TARONE, E. (1978), «Conscious communication strategies in interlanguage», en H. BROWN, C. *et al.* (eds.) (1978), pp. 194-203. [Disponible en <https://drive.google.com/file/d/0B9-JTrKseAWBTzVnT21DY2xNUTg/edit>].
- TARONE, E. (1980), «Some influences of the syllable structure of interlanguage phonology», *International Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 139-152.
- TARONE, E. (1982), «Systematicity and attention in interlanguage», *Language Learning*, 32, pp. 69-82.
- TARONE, E. (1981), «Some thoughts on the notion of communication strategy», *TESOL Quarterly*, 15, pp. 285-295.
- TARONE, E. (1983), «La variabilidad de la interlengua», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 263-292.
- TARONE, E. (1985), «Variability in interlanguage use: a study of style-shifting in morphology and syntax», *Language Learning*, 35, pp. 373-404.
- TARONE, E. (1988), *Variation in interlanguage*, Londres, Edward Arnold.
- TAYLOR, B. (1975), «The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL», *Language Learning*, 25 (1), pp. 73-107.
- TOMAZINI, V. (1999), «Errores en algunas categorías gramaticales producidas por lusohablantes brasileños aprendientes de español», en I. PENADÉS MARTÍNEZ (coord.) (1999), pp. 55-78.
- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2002), *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- TORIJANO PÉREZ, J.A. (2004), *Errores de aprendizaje, aprendizaje de errores*, Madrid, Arco/Libros.
- TORRE, S. DE LA (1993), *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- TRAMUJAS, S. (2008), *La fosilización en la interlengua en las producciones escritas de lusohablantes aprendientes de español*, Trabajo de Investigación inédito, UAM.

- TRÉVISE, A. (1986), «Is it transferible, topicalization?», en E. KELLERMAN Y M. SHARWOOD SMITH (eds.) (1986), pp. 186-206.
- TROSBORG, A. (1987), «Apology strategies in native/non natives», *Journal of Pragmatics*, 11, pp. 147-167.
- TROSBORG, A. (1995), *Interlanguage pragmatic*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- TRUBETZKOY, N. S. (1939), *Grundzüge der Phonologie*, Travaux du Cercle Linguistique de Prague, Praga. (Edición en español: *Principios de Fonología*, Madrid, Cincel, 1973).
- TRUSCOTT, J. (1996), «The case against grammar correction in L2 writing classes», *Language Learning*, 46/2, pp. 327-369. [Disponible en <http://www.hss.nthu.edu.tw/~fl/faculty/John/Grammar%20Correction%20in%20L2%20Writing%20Class.pdf>].
- TRUSCOTT, J. (1999), «The case for “the case for grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris», *Journal of Second Language Writing*, 8, pp. 111-122. [Disponible en <http://www.hss.nthu.edu.tw/~fl/faculty/John/The%20case%20for%20the%20case%20against%201999.pdf>].
- TRUSCOTT, J. (2004), «Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler», *Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 337-343. [Disponible en http://www.fl.nthu.edu.tw/old_site/FL2/faculty/John/Evidence%20and%20Conjecture%202004.pdf].
- TRUSCOTT, J. (2007), «The effect of error correction on learners' ability to write accurately», *Journal of Second Language Writing*, 16 (4), pp. 255-272.
- TRUSCOTT, J. (2009), «Arguments and appearances: A response to Chandler», *Journal of Second Language Writing*, 19 (1), pp. 59-60.
- TRUSCOTT, J. (2010), «Some thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate», *System*, 38 (2), pp. 329-335.
- VALENZUELA MANZANARES, J. (2002), «Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general», *Carabela*, 51, pp. 26-45.
- VALERO GARCÉS, C. (2000), «Inglés y español mano a mano: dos lenguas y dos formas de ver el mundo», *Cuadernos Cervantes*, 29, pp. 22-32.
- VÁZQUEZ, G. (1992), *Análisis de errores y español lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.
- VÁZQUEZ, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid, Edelsa.
- VÁZQUEZ, G. (2005), «Taller de reparaciones: sugerencias para la corrección de errores entre la clase presencial y la autonomía», *Mosaico*, 14, pp. 12-16.

- VÁZQUEZ, G. (2009a), «El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), pp. 104-112.
- VÁZQUEZ, G. (2009b), «Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), pp. 113-122.
- VENDLER, Z. (1957), «Verbs and times», *The Philosophical Review*, vol. 66, 2, pp. 143-160. [Disponible en <http://semantics.uchicago.edu/scalarchange/vendler57.pdf>].
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2002), «De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera. Un punto de vista crítico», *Carabela*, 51, pp. 5-25.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2004), «Aportaciones de la lingüística contrastiva», en J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004), pp.147-163.
- VIGIL, N.A. Y J. W. OLLER (1976), «Rule fossilization: a tentative model», *Language Learning*, 26, pp. 281-295.
- VUČO, J. et al. (eds.) (2009), *Jezik struke: Teorija i Praksa*, Univerzitet u Beogradu.
- VV.AA. (1967), *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika (Diccionario de la lengua literaria serbocroata)*, Vol. I-VI, Novi Sad-Zagreb, Matica Srpska-Matica Hrvatska.
- VV.AA. (2002), *La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (I)*, *Carabela*, 51, Madrid, SGEL.
- VV.AA. (2002), *La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (II)*, *Carabela*, 52, Madrid, SGEL.
- VV.AA. (2003), *Forma 5: Análisis contrastivo. Gramática*, Madrid, SGEL.
- VV.AA. (2004), *Forma 8: Gramática, enseñanza y análisis*, Madrid, SGEL.
- WAGNER-GOUGH, J. (1975), *Comparative studies in second language learning*, CAL ERIC/ELL Series on languages linguistics, 26.
- WARDHAUGH, R. (1970), «La hipótesis del análisis contrastivo», en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992), pp. 41-49.
- WEINREICH, U. (1953), *Languages in Contact*, New York, Linguistic Circle of New York.
- WEINSTEIN, C. E. et al. (eds.) (1988), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*, New York, Academic Press.
- WENDEN, A. Y J. RUBIN (eds.) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, London, Prentice-Hall.

- WENDEN, A. (1983), «Literature review: the processs of intervention», *Language Learning*, 33, pp. 103-121.
- WENDEN, A. (1991), *Learning strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*, London, Prentice Hall International.
- WHITE, L. (1992), «Universal Grammar: is it just a new name for old problems?», en S. GASS Y L. SELINKER (1992), pp 217-232.
- WILKINS, D. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.
- WILLIS, D. (1990), *The Lexical Syllabus*, London, Collins Build
- WINITZ, H. (ed.) (1981), *Annals of the New York Academy of Sciences conference on native and foreign language acquisition*, New York, New York Academy of Sciences.
- WINITZ, H. (ed.) (1981), *Annals of the New York Academy of Sciences conference on native and foreign language acquisition*, New York, New York Academy of Sciences.
- WODE, H. (1976), «Developmental principles in naturalistic L1 acquisition», *Arbeitspapiere zum Spracherwerb*, 16, Universidad de Kiel.
- WODE, H. (1983), *Papers on Language Acquisition, Language Learning and Language Teaching*, Heildeberg, Groos.
- WOLFSON, N. Y E. JUDD (eds.) (1983), *Sociolinguistics and second language acquisition*, Rowley Mass., Newbury house.
- YOUNG, D. (1974), «The acquisition of English syntax by three Spanish-speaking children», tesis de maestría, University of California at Los Angeles.
- YOUNG, R. (1987), «Variation and the interlanguage hypothesis», Comunicación presentada a 21st TESOL Convention, Miami.
- YOUNG, R. (1988), «Variation and the interlanguage hypothesis», *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (3), pp. 281-302.
- ZANÓN, J. (1990), «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Cable*, 5, pp. 19-27.
- ZANÓN, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- ZANÓN, J. Y M. J. HERNÁNDEZ (1990), «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», *Cable*, 5, pp. 12-18.
- ZEČEVIĆ KRNETA, G. (2013): «Una aproximación al estudio del corpus de aprendices serbios de E/LE», *Colindancias*, 4, pp. 413-422. [Disponible en <http://colindancias.uvt.ro/index.php?journal=colindancias&page=article&op=view&path%5B%5D=34&path%5B%5D=31>].
- ZHU, L. (2014), «A Study of Syntactic Transfer in Relative Clause Learning of Chinese College English Majors», en *Theory and Practice in Language*

Studies, 4 (3), pp. 613-617. [Disponible en <http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/view/tpls0403613617/8816>].

ZIMMERMAN, B. J. Y M. M. PONS (1986), «Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies», *American Educational Research Journal*, 23, pp. 614-624.

ZOBL, H. (1980), «Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning», *TESOL Quarterly*, 14 (4), pp. 469-4.

ZOBL, H. (1992) «Prior linguistic knowledge and the conversation of the laearning procedure: grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners», en S. GASS Y L. SELINKER. (1992), pp. 176-216.

ANEXOS

ANEXOS

Se presenta en cada anexo el modelo de encuesta que completó cada uno de los tres grupos, los textos de las actividades y una ficha individual con las respuestas de cada uno de los informantes.

El Anexo I contiene todos los datos del grupo de aprendientes de ELE serbohablante (GS), el Anexo II los del grupo de aprendientes de ELE con distintas L1 (GNN) y el Anexo III los del grupo de hablantes nativos de español (GC).

GRUPO SERBOHABLANTE (GS)

Esto no es un examen, es una prueba para obtener datos para una investigación sobre el aprendizaje de determinadas estructuras del español. La información que a continuación se solicita será tratada de forma confidencial.

En la siguiente **encuesta** sobre tu experiencia con el español, te agradecería que intentaras contestar de forma precisa. En las preguntas en las que hay opciones (por ejemplo, Sí/No), marca claramente una de ellas; en las que hay un espacio (____) escribe tu respuesta lo más detallada posible.

Después de la encuesta, encontrarás tres **actividades** distintas. En la primera hay dos textos que tienes que completar con la forma adecuada del verbo. En la segunda debes elegir una de las tres opciones que se ofrecen. En la tercera debes completar unas frases utilizando un nexo y la forma verbal adecuada.

Gracias por tu colaboración.

ENCUESTA

Centro en el que estás realizando este test _____

1. Nombre: _____

2. Año de nacimiento: _____

3. Formación:

a. Estudios: _____
(especificar curso si está actualmente estudiando)

b. Lenguas extranjeras:

_____ básico / medio / avanzado / superior

_____ básico / medio / avanzado / superior

_____ básico / medio / avanzado / superior

_____ básico / medio / avanzado / superior

4. Nombre del **centro** en el que estudias español **actualmente**: _____

5. Curso: _____

6. Horas semanales de asistencia a clase: _____

7. Profesorado:

a. Nativo: País de origen _____ Horas semanales _____

b. No nativo: País de origen _____ Horas semanales _____

8. Tipo de clases: Teóricas Horas semanales ____ Profesor nativo/no nativo
 Prácticas Horas semanales ____ Profesor nativo/no nativo
 Mixtas Horas semanales ____ Profesor nativo/no nativo
9. ¿Estudias español en **otro centro**? Sí/No
10. Nombre: _____ Curso: _____
11. Horas semanales de asistencia a clase: _____
12. Profesorado:
- a. Nativo: País de origen _____ Horas semanales _____
- b. No nativo: País de origen _____ Horas semanales _____
13. Tipo de clases: Teóricas Horas semanales ____ Profesor nativo/no nativo
 Prácticas Horas semanales ____ Profesor nativo/no nativo
 Mixtas Horas semanales ____ Profesor nativo/no nativo
14. ¿**Anteriormente** has estudiado español en otros centros? Sí/No
15. Nombre del centro: _____
16. ¿Durante cuánto tiempo? _____
17. Horas semanales de asistencia a clase: _____
18. Profesorado:
- a. Nativo: País de origen _____ Horas semanales _____
- b. No nativo: País de origen _____ Horas semanales _____
19. Tipo de clases: Teóricas: Horas semanales ____ Profesor nativo/no nativo
 Prácticas: Horas semanales ____ Profesor nativo/no nativo
 Mixtas: Horas semanales ____ Profesor nativo/no nativo
20. ¿Cuándo empezaste a estudiar español? _____
21. ¿Has interrumpido las clases de español durante más de 4 meses? Sí/No
22. ¿Cuántas veces? _____
23. ¿Has estado en algún país hispanohablante? Sí/No
24. ¿En qué país? _____ ¿Cuándo? _____ ¿Cuánto tiempo? _____
 ¿En qué país? _____ ¿Cuándo? _____ ¿Cuánto tiempo? _____
 ¿En qué país? _____ ¿Cuándo? _____ ¿Cuánto tiempo? _____
25. ¿Has asistido a clases de español durante tu estancia en estos países? Sí/No
26. ¿Cuántas horas semanales? _____
27. ¿Te has presentado a algún examen oficial de español (DELE u otros)? Sí/No
28. ¿A cuál? _____ Nivel _____ Resultado _____

29. ¿Tienes algún diploma oficial de español del Instituto Cervantes u otros? Sí/No

30. ¿Cuál? _____

31. Para ti, ¿qué importancia tiene para el conocimiento de una lengua extranjera el dominio de los siguientes aspectos y destrezas? Valóralos en una escala de 1 a 4 (1 es la menor importancia, 4 es la mayor).

- | | |
|----------------------------------|-------|
| a. Pronunciación | _____ |
| b. Vocabulario | _____ |
| c. Gramática | _____ |
| d. Comprensión oral | _____ |
| e. Comprensión escrita | _____ |
| f. Conversación (expresión oral) | _____ |
| g. Expresión escrita | _____ |

32. De lo mencionado en la pregunta anterior, ¿qué es lo más te gusta trabajar?

33. ¿Por qué? _____

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ACTIVIDADES

1. Completa los siguientes textos con la forma adecuada de los verbos que figuran entre paréntesis:

TEXTO 1

Un día tendremos un accidente, –decían algunos altos responsables de la NASA– los recortes presupuestarios nos están obligando a asumir riesgos que nunca deberíamos aceptar. Pero los problemas que empañaban el historial del transbordador no fueron sólo retrasos. Al menos en dos ocasiones hubo un grave riesgo de accidente: el orbitador quedó en una órbita inestable mucho más baja de la deseada y aunque no (ocurrir) _____ (1) nada se estuvo cerca de un serio contratiempo.

Las presiones externas sobre la NASA eran y siguen siendo muchas y muy variadas. Había que lograr que se cumplieran los programas previstos. En este estado de cosas llegó el momento del lanzamiento del Challenger, previsto para los últimos días del mes de enero de 1986. El lanzamiento hubo que aplazarlo en un par de ocasiones debido a las malas condiciones atmosféricas: lluvia, tormentas, granizo y heladas. Finalmente se decidió que se lanzaría el día 27 de enero. Algunos contratistas, responsables de la construcción del transbordador, sugirieron a la NASA que se cancelara aquel lanzamiento.

«¡Imposible, en el caso de que (hacer, nosotros) _____ (2) lo que pedís no podríamos lanzar hasta el próximo mes de abril» - dijeron los responsables de la NASA.

También se (optar) _____ (3) por el despegue vertical, aunque hubiera sido más aconsejable el horizontal, pero el desarrollo del correspondiente vehículo hubiera costado mucho más dinero del que se disponía.

Todas estas y algunas otras quejas se desvanecieron en el camino sin llegar a escalones de decisión más altos. Así es que finalmente, a las 16:38 horas (hora peninsular/España) de aquel día, se lanzó el Challenger. En los primeros segundos, aparentemente todo funcionaba bien, aunque en realidad no (ser) _____ (4) así. Una cámara de televisión de las muchas que «vigilaban» a los transbordadores durante sus lanzamientos, detectó medio segundo después del lanzamiento un escape de humo muy negro por las secciones inferiores de uno de los cohetes. Por desgracia, nadie estaba mirando a la correspondiente pantalla de televisión, aunque (ser) _____ (5) demasiado tarde para lograr salir bien de aquella situación. Si alguien (ver) _____ (6) el escape de humo, hubiera sido necesario proseguir con el lanzamiento de la nave, sabiendo que (ir) _____ (7) a producirse un desastre. De haber podido alertar a los astronautas, una vez en el aire, el comandante (tener) _____ (8) que hacer una maniobra muy arriesgada consistente en provocar la separación del orbitador del resto del transbordador y después (ser) _____ (9) necesario intentar un amerizaje de emergencia sobre el Atlántico, operación peligrosísima, pues debería realizarse sin ningún tipo de propulsión. Suponiendo que todo (salir) _____ (10) bien, el rescate también habría sido bastante difícil, porque nada estaba previsto para un caso como ese y el amerizaje podría producirse lejos de Cabo Cañaveral.

L. Ruiz de Gopegui (1996): *Hombres en el espacio. Pasado, presente y futuro* (Adaptado del CREA)

TEXTO 2

Fernando Botero es en Colombia una especie de dios, y en el mundo, el pintor más buscado. Vive entre París, Nueva York y Toscana. No puede pasar un día sin pintar, es un conversador tan exuberante como su obra y, aunque (viajar) viaja (11) en avión privado, aún recuerda los tiempos de penurias, cuando vivió en ínfimas pensiones madrileñas.

- ¿De niño soñó que se convertiría en una gloria nacional en Colombia y una especie de fenómeno mundial?
- La verdad es que querer ser pintor en Colombia cuando yo empecé era suicida, era como un contrato para morir de hambre. Lo que pasa es que para mí era tan apasionante que lo elegí aunque (tener) tuviera (12) que pasar hambre. Y yo las pasé muy mal. Estuve un año en España sin dinero, copiando en el Museo del Prado. Vivía en una pensión de Quevedo, aquí en Madrid, en un cuarto que quedaba detrás de la cocina. Luego todo empezó a despejarse, aunque el camino al reconocimiento (ser) es (13) muy largo. Pero yo nunca pensé en el éxito, eso es como una especie de maná caído del cielo.

Tiempo, 26/11/1990: «Genial: uno de los pintores más cotizados» (Adaptado del CREA)

2. Te ofrecemos a continuación datos sobre algunas personas que aparecieron en el reportaje «Españoles. Radiografía de un país a través de 100 retratos», *El País Semanal*. Dos personas están leyendo el reportaje juntas; **elige uno de los comentarios para cada caso.**

A. Esther Lara. 25 años. Tiene una hija de 10 años.

- a) – Fíjate, por más joven que es, y ya tiene una hija de 10 años.
- b) – Fíjate, por muy joven que sea, y ya tiene una hija de 10 años.
- c) – Fíjate, con lo joven que es, y ya tiene una hija de 10 años.

B. Eduardo Santiago. 25 años. Licenciado en Ciencias de la Información. Máster en Relaciones Internacionales. Actualmente, trabaja cuidando niños en Londres.

- a) – Anda, mira este, con los estudios que tiene y está trabajando de niño.
- b) – Anda, mira este, por muchos estudios que tiene y está trabajando de niño.
- c) – Anda, mira este, con los estudios que tenga y está trabajando de niño.

C. Juan Ignacio Patiño Martín. 56 años. Perito industrial. 30 años de experiencia de ventas en el sector farmacéutico. Actualmente en paro.

- d) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, por mucha experiencia que tiene, es difícil encontrar trabajo.
- e) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, por mucha experiencia que tenga, es difícil encontrar trabajo.
- f) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, con la de experiencia que tiene y es difícil encontrar trabajo.

D. Benito Armero. 59 años. Camionero. 32 años al volante, a un ritmo de 120.000 kilómetros al año. Todavía le encanta su profesión.

- d) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, con la de horas que se habrá pasado metido en el camión.
- e) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, por muchas horas que se habrá pasado metido en el camión.
- f) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, con la de horas que se haya pasado metido en el camión.

E. Juan Pérez. 52 años. Peón de albañil. Su jornada comienza a las 8 de la mañana, acaba a las 7 de la tarde, con una hora para comer, y gana 800 euros al mes.

- a) – Pobre hombre, aun trabajando tantas horas gana poco.
- b) – Pobre hombre, aunque trabajara tantas horas gana poco.
- c) – Pobre hombre, a pesar de que trabaje tantas horas gana poco.

F. Lourdes Martínez. 26 años. Licenciada en Derecho. Prepara unas oposiciones desde hace tres años. Dedicar 10 horas diarias a estudiar. Todavía no ha conseguido aprobar.

- d) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pasará lo que pasará, así al final aprobará.
- e) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pase lo que pase, así al final aprobará.
- f) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pasa lo que pasa, así al final aprobará.

Adaptado de *Materia prima* (1996: 110)

3. A continuación tienes un texto sobre un suceso y, más adelante, una serie de comentarios sobre ese mismo suceso. Basándote en la información que da el texto, **completa los comentarios siguiendo las instrucciones que hay después del texto:**

Un juez condena a un conductor a pagar a su novia un millón al mes el resto de su vida

El Juzgado de Instrucción número 7 de Granada ha condenado al novio de una mujer de 29 años que quedó tetrapléjica como consecuencia de un accidente de circulación ocurrido en la denominada ruta de la muerte, que solo en cuatro años se ha cobrado 200 vidas, a pagar, además de una indemnización de 577.000 euros, una ayuda mensual de 7.000 euros durante el resto de su vida

La sentencia, que será recurrida, supone una de las mayores indemnizaciones conocidas por secuelas en accidente de tráfico. La mujer, María Aránzazu Ibáñez Álvarez, licenciada en Derecho y en Ciencias Empresariales, sufre una tetraplejía y lesiones que la incapacitan para hablar y comunicarse, temblor y disfunciones de la capacidad sensorio-perceptiva. El accidente ocurrió cuando los novios viajaban de Madrid a Granada en un turismo que habían alquilado a la empresa de Automóviles Chile de Madrid. Según la juez, el exceso de velocidad fue la causa de que Ramón Atarraga perdiera el control del vehículo y se saliera de la calzada. Curiosamente, el accidente se produjo en el tramo de carretera con mayor siniestralidad de Andalucía y probablemente de España.

Completa las frases con alguno de estos **nexos**: *a condición de que*, *excepto si*, *de*, *a menos que*, *en el caso de que*, en los espacios en los que hay un número, sin repetir ninguno. En los huecos con una letra escribe el verbo que te damos en la persona y el tiempo correctos.

Comentarios de otras personas sobre el suceso:

A) «Estoy seguro de que, (1) _____ la novia (PODER) (a) _____ hablar, le (PERDONAR) (b) _____.»

B) «Eso les pasa por ir a todo gas. (2) _____ (IR) (c) _____ a la velocidad que debía, no (OCURRIR) (d) _____ nada.»

C) «Pues (3) _____ ese hombre (TENER) (e) _____ un seguro a todo riesgo, se va a arruinar para toda la vida».

D) «Si yo hubiera sido el juez, le hubiera perdonado la multa (4) _____ se (CASAR) (f) _____ con ella y la (CUIDAR) (g) _____.»

E) «Está perdido. (5) _____ el recurso (CAMBIAR) (h) _____ la situación, claro.»

Materia prima (1996:103)

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 1	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	D. M.	1	ocurrió
2	1991	2	hiciéramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés avanzado / Alemán básico	4	era
4	Facultad de Filología	5	era
5	III	6	hubiera visto
6	10	7	iba
7a	España/Cuba/Perú, 6 horas	8	tuvo
7b	Serbia, 4 horas	9	era
8	1 teórica/ 9 mixtas	10	saldría
9	No	11	viaja
10		12	tenía
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	Sí	A	c
15	Fundación Kolarac	B	a
16	5 meses	C	b
17	4	D	b
18a	Serbia	E	c
18b		F	b
19	Mixtas		
20	2010	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España/ 2008/ 10 días	b	perdonaría
25	No	2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	4	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	4	5	excepto si
31d	2	h	cambie
31e	2		
31f	4		
31g	2		
32	Me gusta más la conversación		
33	Porque es una buena oportunidad para practicar		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 2	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	I. P.	1	ocurrió
2	1991	2	hiciéramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés avanzado / Ruso básico	4	era
4	Facultad de Filología	5	fue
5	III	6	hubiera visto
6	10	7	iba
7a	España/Cuba/Perú, 6 horas	8	tenía
7b	Serbia, 4 horas	9	era
8	1 teórica/ 9 mixtas	10	saldría
9	No	11	viaja
10		12	tenía
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	Sí	A	c
15	Fundación Kolarac	B	a
16	1 año y medio	C	b
17	3	D	b
18a	Serbia	E	c
18b		F	b
19	Mixtas		
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	3	5	excepto si
31d	3	h	cambie
31e	2		
31f	4		
31g	4		
32	Ampliar el vocabulario y la conversación		
33	Para mejorar mi español		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 3	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	S. M.	1	ocurrió
2	1991		hiciéramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés avanzado/ Francés medio/ Alemán básico	4	era
4	Facultad de Filología	5	fue
5	III	6	hubiera visto
6	10	7	iba
7a	España/Cuba/Perú, 6 horas	8	tuvo
7b	Serbia, 4 horas	9	era
8	NC	10	saldría
9	No	11	viaja
10		12	tenía
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	Sí	A	c
15	Liceo Filológico	B	a
16	4 años	C	b
17	4	D	b
18a	Serbia	E	a
18b		F	b
19	Mixtas		
20	2006	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	2	1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España / 2009/ 5 semanas	b	perdonaría
25	Sí	2	de
26	15	c	haber ido
27	NC	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	Sí	e	tenga
30	Curso de español avanzado. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales	4	a condición de que
31a	4	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	3	5	excepto si
31d	3	h	cambie
31e	2		
31f	4		
31g	4		
32	Lo que más me gusta es la conversación y la expresión escrita		
33	Porque estas actividades son la que dan la mejor oportunidad para expresarme en una lengua extranjera		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 4	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	K. G	1	ocurrió
2	1991	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés superior / Ruso básico	4	era
4	Facultad de Filología	5	fue
5	III	6	hubiera visto
6	10	7	iba
7a	España/Cuba/Perú, 6 horas	8	tenía
7b	Serbia, 4 horas	9	era
8	1 teórica/ 9 mixtas	10	saldría
9		11	viaja
10		12	tenía
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	Sí	A	c
15	Liceo Filológico	B	a
16	4 años	C	b
17	4	D	b
18a	Serbia	E	a
18b		F	b
19	Mixtas		
20	2006	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	2	1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España/ 2012/ 1 mes	b	perdonaría
25	Sí	2	de
26	15	c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	Sí	e	tenga
30	Diploma de curso avanzado de la Universidad de Oviedo	4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	4	5	excepto si
31d	4	h	cambie
31e	3		
31f	4		
31g	3		
32	Conversación, expresión escrita		
33	Por la manera de demostrar mi nivel del conocimiento de la lengua que incluyen otros aspectos antes mencionados		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 5	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	J. B.	1	ocurrió
2	1991	2	hiciéramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés medio / Francés básico	4	era
4	Facultad de Filología	5	hubiera sido
5	III	6	hubiera visto
6	10	7	iba
7a	España/Cuba/Perú, 6 horas	8	habría tenido
7b	Serbia, 4 horas	9	habría sido
8	1 teórica/ 9 mixtas	10	saliera
9	No	11	viaja
10		12	tenía
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	b
17		D	b
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2010	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	3	g	cuidara
31c	4	5	excepto si
31d	3	h	cambiaría
31e	3		
31f	4		
31g	3		
32	Practicar mis conocimientos a través de la conversación		
33	Porque creo que eso es la mejor manera de comprobar el conocimiento y también de detectar y corregir los errores instantáneamente		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 6	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	D. B	1	ocurrió
2	1991	2	hiciéramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés avanzado/ Ruso básico	4	era
4	Facultad de Filología	5	hubiera sido
5	III	6	hubiera visto
6	10	7	iba
7a	España/Cuba/Perú, 6 horas	8	tuvo
7b	Serbia, 4 horas	9	fue
8	1 teórica/ 9 mixtas	10	saldría
9	No	11	viaja
10		12	tenía
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	b
17		D	b
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2010	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	4	5	excepto si
31d	3	h	cambie
31e	3		
31f	4		
31g	4		
32	Conversación		
33	Porque tengo bastantes problemas con mi expresión oral		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 7	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	A. M.	1	ocurrió
2	1991	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	óptaba
3b	Inglés avanzado/ Francés medio/ Ruso básico	4	fue
4	Facultad de Filología	5	sería
5	III	6	hubiera visto
6	12	7	iba
7a	España/Cuba/Perú, 5 horas	8	habría tenido
7b	Serbia, 7 horas	9	habría sido
8	2 teóricas/ 5 prácticas /9 mixtas	10	hubiera salido
9	No	11	viaje
10		12	tendría
11		13	había sido
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	b
16		C	b
17		D	c
18a		E	a
18b		F	b
19			
20	2010	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	hubiera podido
24		b	habrían perdonado
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	3	g	cuidara
31c	3	5	excepto si
31d	4	h	cambie
31e	4		
31f	4		
31g	3		
32	Conversación		
33	Para mí esto es la manera mejor de aprender una lengua extranjera		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 8	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	J. P.	1	ocurrió
2	1991	2	hagamos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés avanzado/ Francés medio	4	fue
4	Facultad de Filología	5	fuera
5	III	6	hubiera visto
6	4	7	iba
7a	Cuba, 1 hora	8	tuvo
7b	Serbia, 3 horas	9	fue
8	1 teórica / 2 prácticas/ 1 mixta	10	saldría
9	No	11	viaja
10		12	tuvo
11		13	fue
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	Sí	A	c
15	Fundación Kolarac	B	a
16	2 años	C	a
17	3	D	b
18a	Serbia	E	a
18b		F	b
19	Mixtas		
20	2010	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	hubiera podido
24		b	habría perdonado
25		2	a condición de que
26		c	hubiera ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tiene
30		4	de (que)
31a	4	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	4	5	excepto si
31d	4	h	cambia
31e	4		
31f	4		
31g	3		
32	Gramática		
33	Porque creo que es la única cosa que se puede aprender en el país no nativo del español. También, siempre me han gustado varias maneras de decir una misma cosa		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 9	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. S.	1	ocurrió
2	1990	2	hiciéramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Italiano avanzado/ Alemán medio	4	era
4	Facultad de Filología	5	fue
5	III	6	hubiera visto
6	10	7	iba
7a	España/Cuba/Perú, 6 horas	8	tuvo
7b	Serbia, 4 horas	9	hubiera sido
8	2 teóricas / 6 prácticas	10	salió
9	No	11	viaja
10		12	tenía
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	b
17		D	b
18a		E	a
18b		F	b
19			
20	2010	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	NC	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	NC	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	3	g	cuidara
31c	4	5	excepto si
31d	3	h	cambiara
31e	3		
31f	3		
31g	2		
32	Por primero aprender muy bien la gramática		
33	Porque es importante para la conversación		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 10	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	1988	1	ocurrió
2	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	2	hicieramos
3a	Inglés avanzado/ Ruso medio/ Húngaro básico	3	optó
3b	Facultad de Filología	4	era
4	III	5	fue
5	10	6	hubiera visto
6	España/Cuba/Perú, 6 horas	7	iba
7a	Serbia, 4 horas	8	tuvo
7b	2 teóricas / 6 prácticas	9	era
8		10	saldria
9	No	11	viaja
10		12	tenía
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	a
17		D	b
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2007	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	3	1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	hubiera ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	2	g	cuidara
31c	4	5	excepto si
31d	3	h	cambiara
31e	3		
31f	4		
31g	2		
32	Lo que me gusta más es la conversación		
33	Porque tengo que hablar con alguien cada día para mejorar mi léxico		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 11	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. Ž.	1	ocurrió
2	1989	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés superior / Francés avanzado	4	fue
4	Facultad de Filología	5	era
5	IV	6	hubiera visto
6	12	7	iba
7a	España /Perú, 6 horas	8	tuvo
7b	Serbia, 6 horas	9	fue
8	2 teóricas /7 prácticas	10	saliera
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	b
17		D	a
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2008	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España/ 2008/ 3 meses	b	perdonaría
25	No	2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	Ø	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	3	5	excepto si
31d	1	h	cambia
31e	Ø		
31f	2		
31g	Ø		
32	Conversación y gramática		
33	Me ayuda el perfeccionamiento de mi conocimiento de español		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 12	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	D. M.	1	ocurrió
2	1985	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés superior/ Italiano avanzado / Alemán medio	4	fue
4	Facultad de Filología	5	fue
5	IV	6	hubiera visto
6	9	7	iba
7a	España, 3 horas	8	habría tenido
7b	Serbia, 6 horas	9	habría sido
8	5 teóricas/2 prácticas / 2 mixtas	10	hubiera salido
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	fue
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	b
17		D	a
18a		E	a
18b		F	b
19			
20	2006	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	1	1	en el caso de que
23		a	pudiera
24	España/2009/ 2 semanas	b	perdonaría
25	No	2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	4	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	5	5	excepto si
31d	4	h	cambia
31e	4		
31f	4		
31g	4		
32	Gramática y expresión escrita		
33	Gramática porque es el esqueleto del cuerpo de una lengua. Me habría gustado mucho si hubiéramos tenido clases de expresión escrita, y no fue el caso. Mi expresión escrita es catastrófal comparado con mi comprensión escrita y oral, con el vocabulario que he aprendido y con el conocimiento teórico de gramática		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 13	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	J. P.	1	ocurrió
2	1989	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optaba
3b	Inglés superior/ Francés medio	4	era
4	Facultad de Filología	5	era
5	IV	6	viera
6	10	7	iba
7a	España, 6 horas	8	habría tenido
7b	Serbia, 4 horas	9	sería
8	NC	10	saliera
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	Sí	A	c
15	Asterix	B	a
16	2 años	C	b
17	3	D	c
18a	Serbia	E	a
18b		F	b
19	Mixtas		
20	2006	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	Ø
23	Sí	a	Ø
24	España/ 2007/3 semanas	b	Ø
25	No	2	en el caso de
26		c	fuera
27	Sí	d	ocurriría
28	DELE B1/apto	3	excepto si
29		e	tiene
30		4	a condición de que
31a	2	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	4	5	Ø
31d	3	h	Ø
31e	3		
31f	4		
31g	4		
32	Conversación		
33	Porque es la mejor manera de aprender una lengua		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 14	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	I. Đ.	1	ocurrió
2	1988	2	hiciéramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optaron
3b	Inglés superior/ Ruso medio	4	fuera
4	Facultad de Filología	5	era
5	IV	6	habra visto
6	15	7	iba
7a	España, 4 horas	8	tendria
7b	Serbia, 11 horas	9	sería
8	3 teóricas/12 prácticas	10	saliera
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14		A	a
15		B	a
16		C	b
17		D	a
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2007	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España/2010/1 mes	b	perdonaría
25	Sí	2	de
26	30	c	haber ido
27	No	d	ocurriría
28		3	excepto si
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	4	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	4	5	a menos que
31d	4	h	cambie
31e	3		
31f	4		
31g	3		
32	Conversación (expresión oral)		
33	Porque me gusta hablar español		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 15	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	R. P.	1	ocurrió
2	1990	2	hubieramos hecho
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optaron
3b	Inglés avanzado	4	fue
4	Facultad de Filología	5	había sido
5	IV	6	hubiera visto
6	7	7	iba
7a	España, 4 horas	8	tendría
7b	Serbia, 3 horas	9	sería
8	1 teórica/ 6 prácticas	10	hubiera salido
9	No	11	viaja
10		12	tuve
11		13	fue
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	b
17		D	b
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tiene
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	3	5	excepto si
31d	4	h	cambia
31e	2		
31f	4		
31g	1		
32	Compresión escrita		
33	Me gusta leer; es bueno para mejoración y aumentación del vocabulario		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 16	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. S.	1	ocurrió
2	1990	2	hiciéramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés avanzado	4	era
4	Facultad de Filología	5	era
5	IV	6	hubiera visto
6	4	7	iba
7a	España, 2 horas	8	habría tenido
7b	Serbia, 2 horas	9	habría sido
8	1 teórica/ 3 prácticas	10	saliera
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15	Liceo Filológico	B	a
16	4 años	C	c
17	5	D	a
18a	Serbia	E	a
18b		F	b
19	Mixtas		
20	2005	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	4	5	excepto si
31d	4	h	cambia
31e	3		
31f	4		
31g	3		
32	Conversación (expresión oral)		
33	Porque pienso que la mejor forma de aprender una lengua es cuando se usa de manera activa		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 17	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. K.	1	ocurrió
2	1988	2	hiciéramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optaron
3b	Inglés superior / Ruso avanzado	4	fuera
4	Facultad de Filología	5	era
5	IV	6	había visto
6	15	7	iba
7a	España, 4 horas	8	tendría
7b	Serbia, 11 horas	9	sería
8	NC	10	saliera
9		11	viaja
10		12	tuviera
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	a
15		B	a
16		C	b
17		D	a
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2007	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	2	1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	ocurriría
28		3	excepto si
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	3	g	cuidara
31c	3	5	a menos que
31d	3	h	cambie
31e	2		
31f	4		
31g	3		
32	Conversación		
33	Es lo que a mí me falta más		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 18	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	Ž. J.	1	había ocurrido
2	1989	2	hiciéramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés superior	4	fue
4	Facultad de Filología	5	hubiera sido
5	IV	6	hubiera visto
6	7	7	iba
7a	España, 4 horas	8	habría tenido
7b	Serbia, 3 horas	9	habría sido
8	1 teórica/ 6 prácticas	10	hubiera salido
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	ha sido
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	Sí	A	c
15	Liceo Filológico	B	a
16	4 años	C	a
17	4	D	b
18a	Serbia	E	c
18b		F	b
19	Mixtas		
20	2005	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	1	1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España/2012/3 meses	b	perdonaría
25	Sí	2	de
26	4	c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	case
31b	4	g	cuide
31c	4	5	excepto si
31d	4	h	cambia
31e	4		
31f	4		
31g	3		
32	Conversación		
33	La ventaja que tiene este tipo de práctica es que se pueden utilizar y practicar casi todos los aspectos y destrezas arriba mencionados		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 19	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	T. Đ.	1	había ocurrido
2	1990	2	hagamos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	Ø
3b	Ruso superior / Italiano básico / Inglés básico	4	era
4	Facultad de Filología	5	sería
5	IV	6	hubiera visto
6	6	7	vaya
7a	España, 4 horas	8	hubiera tenido
7b	Serbia, 2 horas	9	hubiera sido
8	2 teóricas/4 mixtas	10	hubiera salido
9	No	11	viajaba
10		12	tuve
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	c
17		D	c
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	hubiera podido
24		b	habría perdonado
25		2	de
26		c	ir
27	No	d	ocurría
28		3	excepto si
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	3	g	cuidara
31c	1	5	a menos que
31d	3	h	cambiara
31e	2		
31f	4		
31g	1		
32	Me gustaría trabajar como traductor (expresión oral) simultáneo		
33	Porque quiero hablar español perfectamente y la mejor conversación con españoles nativos, es para mí la mejor manera de hacerlo. Para mí eso es "lengua viva"		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 20	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	H. P.	1	ocurrió
2	1989	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Portugués básico	4	fue
4	Facultad de Filología	5	fue
5	IV	6	hubiera visto
6	10	7	iba
7a	España/Perú, 4 horas	8	habría tenido
7b	Serbia, 6 horas	9	habría sido
8	2 teóricas/8 prácticas	10	saliera
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	fue
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	b
17		D	a
18a		E	a
18b		F	b
19			
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España/2007, 2009, 1012/un mes y medio, un mes y medio, 3 meses	b	perdonaría
25	No	2	de
26		c	ir
27	Sí	d	habria ocurrido
28	DELE B1/apto	3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	Ø	f	case
31b	1	g	cuide
31c	2	5	excepto si
31d	3	h	cambie
31e	Ø		
31f	4		
31g	Ø		
32	Gramática y vocabulario		
33	Porque trabajando en esto puedo perfeccionar las otras destrezas		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N°	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	J. S.	1	ocurrió
2	1988	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés avanzado / Italiano avanzado/ Ruso básico	4	era
4	Facultad de Filología	5	habría sido
5	Graduada	6	hubiera visto
6	0	7	iba
7a		8	habría tenido
7b		9	sería
8		10	salga
9		11	viaja
10		12	tuviera
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14		A	c
15		B	a
16		C	a
17		D	b
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2007	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	2	1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España/2008, 2010/ 1 mes, 13 meses	b	perdonaría
25	Sí	2	de
26	20/15	c	haber ido
27	Sí	d	hubiera ocurrido
28	DELE B1/apto	3	menos que
29		e	tuviera
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	3	5	excepto si
31d	4	h	cambie
31e	4		
31f	3		
31g	3		
32	Me gustas más trabajar la conversación		
33			

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N°	
Centro	Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	G. Z.	1	había ocurrido
2	1989	2	hiciéramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés superior / Francés básico	4	fue
4	Facultad de Filología	5	era
5	Graduada	6	hubiera visto
6	0	7	iba
7a		8	habría tenido
7b		9	habría sido
8		10	saldría
9		11	viaja
10		12	tuviera
11		13	fue
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14		A	c
15		B	a
16		C	a
17		D	b
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2007	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23		a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	hubiera ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	2	f	case
31b	4	g	cuide
31c	4	5	excepto si
31d	4	h	cambia
31e	4		
31f	4		
31g	2		
32	Conversación		
33	De esa manera se puede aprender mucho sobre un idioma: la gramática, las frases, las expresiones que no se utilizan en la lengua literaria, etc.		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 23	
Centro	Academia Granada		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	I. M.	1	ocurrió
2	1988	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés superior/ Francés medio/ Italiano básico	4	era
4	Academia Granada	5	fuera
5	Medio	6	hubiera visto
6	3	7	iba
7a	Serbia	8	habría tenido
7b		9	sería
8	Mixtas	10	saliera
9	Sí	11	viaja
10	Facultad de Filología /III	12	tuviera
11	NC	13	fuera
12a	NC		
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	Sí	A	c
15	Galindo	B	a
16	2 años	C	b
17	3	D	a
18a	Serbia	E	c
18b		F	c
19	Mixtas		
20	2008	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	2	1	en el caso de que
23	Sí	a	podiera
24	España/2011, 2012/ 2 semanas, 5 días	b	perdonaría
25	Sí	2	de
26	20	c	haber ido
27		d	habría ocurrido
28		3	excepto si
29	No	e	tuviera
30		4	a condición de que
31a	Ø	f	casara
31b	Ø	g	cuidara
31c	Ø	5	excepto si
31d	Ø	h	cambie
31e	Ø		
31f	4		
31g	Ø		
32	NC		
33	NC		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 24	
Centro	Academia Granada		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. M.	1	ocurrió
2	1991	2	hagamos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés superior/ Ruso medio/ Italiano básico	4	fuera
4	Academia Granada	5	era
5	Avanzado	6	hubiera visto
6	1,5	7	fuera
7a	Serbia	8	tendría
7b		9	sería
8	Mixtas	10	saldría
9	Sí	11	viaja
10	Facultad de Filología /IV	12	tuviera
11	12	13	era
12a	España/Perú, 6 horas		
12b	Serbia, 6 horas	ACTIVIDAD 2	
13	Mixtas	Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	c
17		D	a
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España/2012/1 mes	b	perdonaría
25	Sí	2	de
26	22	c	ir
27		d	hubiera ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	2	f	case
31b	4	g	cuide
31c	4	5	excepto si
31d	4	h	cambia
31e	4		
31f	4		
31g	3		
32	Vocabulario		
33	Para traducir más fácil		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 25	
Centro	Academia Granada		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	B. B.	1	ocurrió
2	1990	2	hagamos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés superior/ Francés medio/ Japonés medio	4	era
4	Academia Granada	5	era
5	Medio 2	6	habría visto
6	3	7	iba
7a	Serbia	8	tenía
7b		9	era
8	Mixtas	10	salga
9	Sí	11	viaja
10	Facultad de Filología /IV	12	tenía
11	NC	13	era
12a	NC		
12b		ACTIVIDAD 2	
13	NC	Ítem	
14	Sí	A	c
15	Fundación Kolarac	B	a
16	6 meses	C	b
17	3	D	b
18a	Serbia	E	c
18b		F	b
19	Mixtas		
20	2010	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	2	1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España/2011/2 semanas	b	perdonarían
25	No	2	de
26		c	haber ido
27	Sí	d	hubiera ocurrido
28	DELE B1/apto	3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	Ø	f	case
31b	Ø	g	cuide
31c	1	5	excepto si
31d	3	h	cambia
31e	2		
31f	4		
31g	Ø		
32	Hablar y leer		
33	Porque pienso que eso es la mejor forma para aprender una lengua extranjera y para conocer la gente de otras culturas		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 26	
Centro	Academia Granada		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. M.	1	ocurrió
2	1991	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés medio	4	fue
4	Academia Granada	5	fuera
5	Medio	6	hubiera visto
6	3	7	iba
7a	Serbia	8	habría tenido
7b		9	sería
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	Sí	11	viaja
10	Facultad de Filología/III	12	tuviera
11	7	13	era
12a	España /Perú /Cuba, 4 horas		
12b		ACTIVIDAD 2	
13	Prácticas	Ítem	
14	No	A	b
15		B	a
16		C	c
17		D	b
18a		E	b
18b		F	b
19			
20	2010	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tuviera
30		4	a condición de que
31a	2	f	casara
31b	3	g	cuídara
31c	3	5	excepto si
31d	4	h	cambie
31e	4		
31f	4		
31g	4		
32	Traducir		
33	Porque querría ser traductora		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 27	
Centro	Academia Granada		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. D.	1	ocurrió
2	1990	2	hagamos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optaba
3b	Inglés medio	4	era
4	Academia Granada	5	fuera
5	Avanzado	6	hubiera visto
6	3	7	iba
7a	Serbia	8	tuviera
7b		9	sería
8	Mixtas	10	saliera
9	Sí	11	viaja
10	Facultad de Filología /IV	12	tuviera
11	3	13	fuera
12a	España/Cuba, 3 horas		
12b		ACTIVIDAD 2	
13	Prácticas	Ítem	
14	Sí	A	c
15	Equilibrio	B	b
16	2 meses	C	a
17	3	D	b
18a	Serbia	E	c
18b		F	b
19	Mixtas		
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	a condición de que
26		c	hubiera ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	de
29	No	e	tiene
30		4	excepto si
31a	3	f	casara
31b	3	g	cuidara
31c	4	5	a menos que
31d	2	h	cambiara
31e	Ø		
31f	4		
31g	4		
32	Expresión escrita, gramática		
33	Porque pienso que tienen la mayor importancia		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 28	
Centro	Academia Granada		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	N. M.	1	ocurrió
2	1990	2	hagamos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés avanzado / Ruso medio	4	era
4	Academia Granada	5	era
5	Avanzado	6	hubiera visto
6	1,5	7	iba
7a	Serbia	8	hubiera tenido
7b		9	sería
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	Sí	11	viaja
10	Facultad de Filología/IV	12	tenía
11	12	13	era
12a	Perú / España, 6 horas		
12b	Serbia, 6 horas	ACTIVIDAD 2	
13	Mixtas	Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	b
17		D	a
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	ir
27	No	d	hubiera ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	case
31b	4	g	cuide
31c	4	5	excepto si
31d	4	h	cambie
31e	4		
31f	4		
31g	2		
32	Vocabulario		
33	Para entender mejor		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 28	
Centro	Academia Granada		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	D. P.	1	ocurrió
2	1990	2	hagamos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés avanzado / Francés básico	4	era
4	Academia Granada	5	era
5	Avanzado	6	hubiera visto
6	1,5	7	iba
7a	Serbia	8	hubiera tenido
7b		9	sería
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	Sí	11	viaja
10	Facultad de Filología/IV	12	tenía
11	12	13	era
12a	España/Perú, 6 horas		
12b	Serbia, 6 horas	ACTIVIDAD 2	
13	Mixtas	Ítem	
14	No	A	a
15		B	a
16		C	b
17		D	a
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	ir
27	No	d	hubiera ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	case
31b	4	g	cuide
31c	4	5	excepto si
31d	4	h	cambie
31e	4		
31f	4		
31g	4		
32	Conversación		
33	Porque se puede aprender la gramática y el vocabulario al mismo tiempo		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 30	
Centro	Academia Granada		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. M.	1	ocurrió
2	1987	2	hagamos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optaba
3b	Inglés medio	4	era
4	Academia Granada	5	fue
5	Avanzado	6	hubiera visto
6	3	7	iba
7a	Serbia	8	habría tenido
7b		9	habría sido
8	Mixtas	10	saliera
9	Sí	11	viaja
10	Facultad de Filología/IV	12	tuviera
11	NC	13	era
12a	NC		
12b		ACTIVIDAD 2	
13	NC	Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	a
17		D	b
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2008	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	Ø	f	casara
31b	Ø	g	cuidara
31c	Ø	5	excepto si
31d	Ø	h	cambie
31e	Ø		
31f	Ø		
31g	Ø		
32	NC		
33	NC		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 31	
Centro	Academia Granada		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta	Ítem		
1	K. P.	1	ocurría
2	1983	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optaba/opta
3b	Inglés avanzado / Italiano medio	4	era
4	Academia Granada	5	era
5	Superior	6	hubiera visto
6	3	7	iba
7a	Serbia	8	tuvo/tenía
7b		9	sería
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	Sí	11	viaja
10	Facultad de Filología/IV	12	tenía/tuvo
11	10	13	fuera
12a	España, 4 horas		
12b	Serbia, 6 horas	ACTIVIDAD 2	
13	4 teóricas/ 6 prácticas	Ítem	
14	No	A	c
15	Fundación Kolarac	B	a
16	1 año	C	b
17	3	D	c
18a	Serbia	E	c
18b		F	b
19	Prácticas		
20	2001	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	3	1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonarían
25		2	de
26		c	ir
27	No	d	ocurriría
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	3	5	excepto si
31d	4	h	cambie
31e	4		
31f	4		
31g	4		
32	Vocabulario, conversación		
33	Porque siempre me faltan las palabras para expresarme profundamente y con exactitud		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 32	
Centro	Academia Granada		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta	Ítem		
1	J. T.	1	ocurrió
2	1989	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés superior	4	fue
4	Academia Granada	5	era
5	Avanzado	6	hubiera visto
6	3	7	iba
7a	Serbia	8	hubiera tenido
7b		9	hubiera sido
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	Sí	11	viaja
10	Facultad de Filología/III	12	tuviera
11	10	13	era
12a	España/Perú, 6 horas		
12b	Serbia, 4 horas	ACTIVIDAD 2	
13	NC	Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	a
17		D	a
18a		E	a
18b		F	b
19			
20	2007	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	1	1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España/2012/1 mes	b	perdonaría
25	Sí	2	de
26	20	c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	excepto si
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	Ø	f	casara
31b	Ø	g	cuidara
31c	Ø	5	a menos que
31d	Ø	h	cambie
31e	Ø		
31f	Ø		
31g	Ø		
32	NC		
33	NC		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 33	
Centro	Academia Granada		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. P.	1	ocurrió
2	1988	2	hicieramos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optó
3b	Inglés avanzado	4	fue
4	Academia Granada	5	fue
5	Avanzado	6	hubiera visto
6	3	7	iba
7a	Serbia	8	habría tenido
7b		9	habría sido
8	Mixtas	10	saliera
9	Sí	11	viaja
10	Facultad de Filología/IV	12	tuviera
11	NC	13	era
12a	NC		
12b		ACTIVIDAD 2	
13	NC	Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	b
17		D	b
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	Ø	f	casara
31b	Ø	g	cuidara
31c	Ø	5	excepto si
31d	Ø	h	cambie
31e	Ø		
31f	Ø		
31g	Ø		
32	NC		
33	NC		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 34	
Centro	Fundación Kolarac		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	B.	1	ocurrió
2	1990	2	hicieramos
3a	Ciencias Políticas	3	habria optado
3b	Inglés superior	4	fue
4	Fundación Kolarac	5	habría sido
5	Avanzado	6	hubiera visto
6	4	7	iba
7a	Serbia	8	habría tenido
7b		9	habria sido
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	No	11	viaja
10		12	tenía
11		13	fue
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	a
17		D	a
18a		E	c
18b		F	c
19			
20	2010	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23		a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	hubiera ido
27	No	d	habria ocurrido
28		3	excepto
29	No	e	tiene
30		4	condicion de que
31a	1	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	3	5	a menos que
31d	4	h	cambiará
31e	3		
31f	4		
31g	3		
32	Conversación		
33	Porque me gusta hablar en español y generalmente comunicar con la gente		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 35	
Centro	Fundación Kolarac		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. D.	1	ocurrio
2	1977	2	hicieramos
3a	Medicina	3	optó
3b	Inglés superior/ Italiano superior/ Portugués superior	4	fue
4	Fundación Kolarac	5	habría sido
5	Superior	6	hubiera visto
6	4	7	habría sido
7a	Serbia	8	habría/hubiera tenido
7b		9	era/habría sido
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	b
16		C	c
17		D	a
18a		E	a
18b		F	b
19			
20	1998	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	Muchas	1	en el caso de que
23	Sí	a	pudiera
24	España/2000/1mes	b	perdonaría
25	No	2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habria ocurrido
28		3	excepto si
29	No	e	tiene
30		4	condicion de que
31a	4	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	3+	5	a menos que
31d	4	h	cambie
31e	3+		
31f	4		
31g	3+++		
32	Conversación		
33	Lo más importante es la comunicación		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 36	
Centro	Fundación Kolarac		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. S.	1	ocurrió
2	1995	2	hicieramos
3a	Secundaria	3	optó
3b	Inglés avanzado / Alemán avanzado	4	fue
4	Fundación Kolarac	5	habría sido
5	Avanzado	6	hubiera visto
6	4	7	iba
7a	Serbia	8	hubiera tenido
7b		9	habría sido
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	No	11	viaja
10		12	tenía
11		13	fue
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	c
17		D	a
18a		E	c
18b		F	c
19			
20	2010	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	podría
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tiene
30		4	a condición de que
31a	2	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	4	5	excepto si
31d	4	h	cambia
31e	3		
31f	4		
31g	3		
32	Comprensión oral		
33	Comprender oral puede ser más interesante		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 37	
Centro	Fundación Kolarac		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	Z. N.	1	ocurrió
2	1991	2	hicieramos
3a	Turismo	3	optó
3b	Inglés avanzado/ Alemán medio	4	fue
4	Fundación Kolarac	5	habría sido
5	Avanzado	6	hubiera visto
6	4	7	habría ido
7a	Serbia	8	habría tenido
7b		9	habría sido
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	Sí	A	c
15	Instituto de idiomas extranjeros	B	c
16	2 años	C	c
17	4	D	a
18a	Serbia	E	a
18b		F	b
19	NC		
20	2010	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	hubiera podido
24		b	habría perdonado
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	excepto si
29	No	e	tiene
30		4	a condición de que
31a	Ø	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	1	5	a menos que
31d	Ø	h	cambie
31e	Ø		
31f	3		
31g	2		
32	Gramática		
33	Porque me parece muy interesante		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 38	
Centro	Fundación Kolarac		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	S. N.	1	ocurrió
2	1986	2	hiciéramos
3a	Estudios Japoneses	3	optó
3b	Inglés superior / Japonés avanzado/ Alemán básico	4	era
4	Fundación Kolarac	5	fuera
5	Superior	6	habría visto
6	4	7	iba
7a	Serbia	8	habría tenido
7b		9	sería
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	No	11	viaje
10		12	tuviera
11		13	fue
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	a
17		D	b
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2007	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	3	1	en el caso de que
23	No	a	pudiera
24		b	perdonaría
25		2	de
26		c	haber ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tuviera
30		4	a condición de que
31a	2	f	casara
31b	3	g	cuidara
31c	3	5	excepto si
31d	4	h	cambie
31e	4		
31f	4		
31g	2		
32	Conversación		
33	Me gusta hablar con la gente y aprender el español a la vez		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 39	
Centro	Fundación Kolarac		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. D.	1	ocurrió
2	1988	2	hagamos
3a	Lengua Española, Literaturas y Culturas Hispánicas	3	optaron
3b	Inglés avanzado	4	fue
4	Fundación Kolarac	5	era
5	Avanzado	6	hubiera visto
6	4	7	iría
7a	Serbia	8	hubiera tenido
7b		9	hubiera sido
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	Sí	11	está viajando
10	Facultad de Filología/IV	12	tuve
11	9	13	era
12a	España/Perú/Serbia		
12b		ACTIVIDAD 2	
13	3 teóricas/6 prácticas	Ítem	
14	No	A	c
15		B	b
16		C	b
17		D	b
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2007	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	3	1	en el caso de que
23	Sí	a	le hubiera podido
24	España/2010/ 2 meses	b	perdonaría
25	Sí	2	a menos que
26	20	c	hubiera ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	de
29	No	e	tendría
30		4	a condición de que
31a	3	f	casara
31b	4	g	cuidara
31c	4	5	excepto si
31d	4	h	cambie
31e	4		
31f	4		
31g	4		
32	Gramática y expresión oral		
33	Gramática tiene sus reglas y si las conoces no te puedes equivocar tan fácil. Me gusta hablar español porque es una manera de comunicarme con la gente interesante del mundo hispanohablante		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 40	
Centro	Fundación Kolarac		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. B.	1	ocurrió
2	1993	2	hicieramos
3a	Relaciones Internacionales	3	optaron
3b	Inglés superior / Alemán básico	4	fue
4	Fundación Kolarac	5	era
5	DELE	6	hubiera visto
6	4	7	iba
7a	Serbia	8	habría tenido
7b		9	era
8	Mixtas	10	Ø
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	era
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	a
15		B	a
16		C	b
17		D	Ø
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2011	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	a menos que
23	Sí	a	pueda
24	España/2002/2 semanas	b	perdona
25		2	de
26		c	haber ido
27		d	habría ocurrido
28	Inicial 2	3	a condición de que
29	Sí	e	tenga
30	Certificado Inicial	4	excepto si
31a	4	f	case
31b	4	g	cuidara
31c	3	5	en el caso de que
31d	4	h	cambie
31e	3		
31f	4		
31g	3		
32	Lo que más me gusta es hablar, hablar y hablar		
33	mejoras la comprensión, la pronunciación, etc.		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 41	
Centro	Fundación Kolarac		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	N. J.	1	ocurrió
2	1990	2	hicieramos
3a	Derecho	3	optó
3b	Inglés superior	4	era
4	Fundación Kolarac	5	era
5	DELE	6	hubiera visto
6	4	7	habria ido
7a	Serbia	8	tuvo
7b		9	fue
8	Mixtas	10	saliera
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	fue
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	Ø
15		B	a
16		C	b
17		D	c
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	haya podido
24		b	habría perdonado
25		2	de
26		c	ir
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	2	f	hubiera casado
31b	2	g	Ø
31c	3	5	excepto si
31d	4	h	cambie
31e	4		
31f	4		
31g	3		
32	Conversación		
33	Porque conversación oral es la mejor manera para aprender español y adquirir las técnicas de expresión oral		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 42	
Centro	Fundación Kolarac		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	B. B	1	ocurrió
2	1986	2	hicieramos
3a	Ingeniería de Telecomunicaciones	3	había optado
3b	Inglés avanzado	4	era
4	Fundación Kolarac	5	era
5	DELE	6	hubiera visto
6	4	7	iba
7a	Serbia	8	habría tenido
7b		9	habría sido
8	Mixtas	10	hubiera salido
9	No	11	viaja
10		12	tuve
11		13	sea
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	c
15		B	a
16		C	b
17		D	c
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	Sí	Ítem	
22	2	1	en el caso de que
23	Sí	a	hubiera podido
24	Colombia/2009/ 2 meses	b	habría perdonado
25	No	2	de
26		c	hubiera ido
27	No	d	habría ocurrido
28		3	a condición de que
29	No	e	tiene
30		4	excepto si
31a	1	f	case
31b	3	g	cuide
31c	3	5	a menos que
31d	4	h	cambie
31e	3		
31f	4		
31g	2		
32	Conversación, expresión escrita		
33	Porque es más importante para mantener la amistad		

GRUPO SERBOHABLANTE		INFORMANTE N° 43	
Centro	Fundación Kolarac		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	I. M.	1	ocurrió
2	1987	2	hicieramos
3a	Económicas	3	optó
3b	Alemán superior/ Inglés superior	4	era
4	Fundación Kolarac	5	era
5	DELE	6	hubiera visto
6	4	7	vaya
7a	Serbia	8	tuvo
7b		9	fue
8	Mixtas	10	saliera
9	No	11	viaja
10		12	tuviera
11		13	fue
12a			
12b		ACTIVIDAD 2	
13		Ítem	
14	No	A	b
15		B	a
16		C	b
17		D	b
18a		E	c
18b		F	b
19			
20	2009	ACTIVIDAD 3	
21	No	Ítem	
22		1	en el caso de que
23	No	a	haya podido
24		b	habría perdonado
25		2	de
26		c	ir
27	No	d	hubiera ocurrido
28		3	a menos que
29	No	e	tenga
30		4	a condición de que
31a	2	f	casara
31b	3	g	cuidara
31c	3	5	excepto si
31d	4	h	cambie
31e	4		
31f	4		
31g	3		
32	Conversación y comprensión oral		
33	Así podemos mejorar nuestras técnicas de comunicación y podemos expresar todo lo que pensamos		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO (GNN)

Esto no es un examen, es una prueba para obtener datos para una investigación sobre el aprendizaje de determinadas estructuras del español. La información que a continuación se solicita será tratada de forma confidencial.

En la siguiente **encuesta** sobre tu experiencia con el español, te agradecería que intentaras contestar de forma precisa. En las preguntas en las que hay opciones (por ejemplo Sí/No), marca claramente una de ellas; en las que hay un espacio (____) escribe tu respuesta lo más detallada posible.

Después de la encuesta, encontrarás tres **actividades** distintas. En la primera hay dos textos que tienes que completar con la forma adecuada del verbo. En la segunda debes elegir una de las tres opciones que se ofrecen. En la tercera debes completar unas frases utilizando un nexo y la forma verbal adecuada.

Gracias por tu colaboración.

ENCUESTA

Centro en el que estás realizando este test _____

1. Nombre: _____

2. Año de nacimiento: _____

3. Lengua materna _____

4. Formación:

a. Estudios: _____
(especificar curso si está estudiando actualmente)

b. Lenguas extranjeras:

_____ básico / medio / avanzado / superior

_____ básico / medio / avanzado / superior

_____ básico / medio / avanzado / superior

_____ básico / medio / avanzado / superior

5. Nombre del centro en el que estudias **español actualmente**: _____

6. Curso que estás realizando en Madrid: _____

7. Horas semanales de asistencia a clase: _____

8. Profesorado:

a. Nativo: País de origen _____ Horas semanales ____

b. No nativo: País de origen _____ Horas semanales ____

9. Tipo de clases: Teóricas Horas semanales _____
 Prácticas Horas semanales _____
 Mixtas Horas semanales _____
10. ¿Estudias **actualmente** español en otro centro? Sí/No
11. Nombre del centro _____
12. Curso _____
13. Horas semanales de asistencia a clase: _____
14. Profesorado:
- a. Nativo: País de origen _____ Horas semanales _____
- b. No nativo: País de origen _____ Horas semanales _____
15. Tipo de clases: Teóricas Horas semanales _____
 Prácticas Horas semanales _____
 Mixtas Horas semanales _____
16. ¿Estudias/estudiabas español en tu **universidad de origen**? Sí/No
17. Nombre de la universidad _____
18. ¿Durante cuánto tiempo? _____
19. Horas semanales de asistencia a clase: _____
20. Profesorado:
- a. Nativo: País de origen _____ Horas semanales _____
- b. No nativo: País de origen _____ Horas semanales _____
21. Tipo de clases:
- Teóricas Horas semanales _____ Profesor nativo/no nativo
- Prácticas Horas semanales _____ Profesor nativo/no nativo
- Mixtas Horas semanales _____ Profesor nativo/no nativo
22. ¿Cuándo empezaste a estudiar español? _____
23. ¿Has interrumpido las clases de español durante más de 4 meses? Sí/No
24. ¿Cuántas veces? _____
25. ¿Cuánto tiempo llevas residiendo y estudiando en España? _____
26. ¿Habías estado anteriormente en países hispanohablantes? Sí/No
27. ¿En qué país? _____ ¿Cuándo? _____ ¿Cuánto tiempo? _____
- ¿En qué país? _____ ¿Cuándo? _____ ¿Cuánto tiempo? _____
- ¿En qué país? _____ ¿Cuándo? _____ ¿Cuánto tiempo? _____
28. ¿Asististe a clases de español durante tu estancia en esos países? Sí/No
29. ¿Cuántas horas semanales? _____

30. ¿Te has presentado a algún examen oficial de español (DELE u otros)? Sí/No

31. ¿A cuál? _____ Nivel _____ Resultado _____

32. ¿Tienes algún diploma oficial de español del Instituto Cervantes u otros)? Sí/No

33. ¿Cuál? _____

34. Para ti, ¿qué importancia tiene para el conocimiento de una lengua extranjera el dominio de los siguientes aspectos y destrezas? Valóralos en una escala de 1 a 4 (1 es la menor importancia, 4 es la mayor).

- a. Pronunciación _____
- b. Vocabulario _____
- c. Gramática _____
- d. Comprensión oral _____
- e. Comprensión escrita _____
- f. Conversación (expresión oral) _____
- g. Expresión escrita _____

35. De lo mencionado en la pregunta anterior, ¿qué es lo más te gusta trabajar?

36. ¿Por qué? _____

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ACTIVIDADES

1. Completa los siguientes textos con la forma adecuada de los verbos que figuran entre paréntesis:

TEXTO 1

Un día tendremos un accidente, –decían algunos altos responsables de la NASA– los recortes presupuestarios nos están obligando a asumir riesgos que nunca deberíamos aceptar. Pero los problemas que empañaban el historial del transbordador no fueron sólo retrasos. Al menos en dos ocasiones hubo un grave riesgo de accidente: el orbitador quedó en una órbita inestable mucho más baja de la deseada y aunque no (ocurrir) _____ (1) nada se estuvo cerca de un serio contratiempo.

Las presiones externas sobre la NASA eran y siguen siendo muchas y muy variadas. Había que lograr que se cumplieran los programas previstos. En este estado de cosas llegó el momento del lanzamiento del Challenger, previsto para los últimos días del mes de enero de 1986. El lanzamiento hubo que aplazarlo en un par de ocasiones debido a las malas condiciones atmosféricas: lluvia, tormentas, granizo y heladas. Finalmente se decidió que se lanzaría el día 27 de enero. Algunos contratistas, responsables de la construcción del transbordador, sugirieron a la NASA que se cancelara aquel lanzamiento.

«¡Imposible, en el caso de que (hacer, nosotros) _____ (2) lo que pedís no podríamos lanzar hasta el próximo mes de abril» - dijeron los responsables de la NASA.

También se (optar) _____ (3) por el despegue vertical, aunque hubiera sido más aconsejable el horizontal, pero el desarrollo del correspondiente vehículo hubiera costado mucho más dinero del que se disponía.

Todas estas y algunas otras quejas se desvanecieron en el camino sin llegar a escalones de decisión más altos. Así es que finalmente, a las 16:38 horas (hora peninsular/España) de aquel día, se lanzó el Challenger. En los primeros segundos, aparentemente todo funcionaba bien, aunque en realidad no (ser) _____ (4) así. Una cámara de televisión de las muchas que «vigilaban» a los transbordadores durante sus lanzamientos, detectó medio segundo después del lanzamiento un escape de humo muy negro por las secciones inferiores de uno de los cohetes. Por desgracia, nadie estaba mirando a la correspondiente pantalla de televisión, aunque (ser) _____ (5) demasiado tarde para lograr salir bien de aquella situación. Si alguien (ver) _____ (6) el escape de humo, hubiera sido necesario proseguir con el lanzamiento de la nave, sabiendo que (ir) _____ (7) a producirse un desastre. De haber podido alertar a los astronautas, una vez en el aire, el comandante (tener) _____ (8) que hacer una maniobra muy arriesgada consistente en provocar la separación del orbitador del resto del transbordador y después (ser) _____ (9) necesario intentar un amerizaje de emergencia sobre el Atlántico, operación peligrosísima, pues debería realizarse sin ningún tipo de propulsión. Suponiendo que todo (salir) _____ (10) bien, el rescate también habría sido bastante difícil, porque nada estaba previsto para un caso como ese y el amerizaje podría producirse lejos de Cabo Cañaveral.

L. Ruiz de Gopegui (1996): *Hombres en el espacio. Pasado, presente y futuro* (Adaptado del CREA)

TEXTO 2

Fernando Botero es en Colombia una especie de dios, y en el mundo, el pintor más buscado. Vive entre París, Nueva York y Toscana. No puede pasar un día sin pintar, es un conversador tan exuberante como su obra y, aunque (viajar) viaja (11) en avión privado, aún recuerda los tiempos de penurias, cuando vivió en ínfimas pensiones madrileñas.

- ¿De niño soñó que se convertiría en una gloria nacional en Colombia y una especie de fenómeno mundial?
- La verdad es que querer ser pintor en Colombia cuando yo empecé era suicida, era como un contrato para morirse de hambre. Lo que pasa es que para mí era tan apasionante que lo elegí aunque (tener) tuviera (12) que pasar hambre. Y yo las pasé muy mal. Estuve un año en España sin dinero, copiando en el Museo del Prado. Vivía en una pensión de Quevedo, aquí en Madrid, en un cuarto que quedaba detrás de la cocina. Luego todo empezó a despejarse, aunque el camino al reconocimiento (ser) es (13) muy largo. Pero yo nunca pensé en el éxito, eso es como una especie de maná caído del cielo.

Tiempo, 26/11/1990: «Genial: uno de los pintores más cotizados» (Adaptado del CREA)

2. Te ofrecemos a continuación datos sobre algunas personas que aparecieron en el reportaje «Españoles. Radiografía de un país a través de 100 retratos», *El País Semanal*. Dos personas están leyendo el reportaje juntas; **elige uno de los comentarios para cada caso.**

A. Esther Lara. 25 años. Tiene una hija de 10 años.

- a) – Fíjate, por más joven que es, y ya tiene una hija de 10 años.
- b) – Fíjate, por muy joven que sea, y ya tiene una hija de 10 años.
- c) – Fíjate, con lo joven que es, y ya tiene una hija de 10 años.

B. Eduardo Santiago. 25 años. Licenciado en Ciencias de la Información. Máster en Relaciones Internacionales. Actualmente, trabaja cuidando niños en Londres.

- a) – Anda, mira este, con los estudios que tiene y está trabajando de niño.
- b) – Anda, mira este, por muchos estudios que tiene y está trabajando de niño.
- c) – Anda, mira este, con los estudios que tenga y está trabajando de niño.

C. Juan Ignacio Patiño Martín. 56 años. Perito industrial. 30 años de experiencia de ventas en el sector farmacéutico. Actualmente en paro.

- g) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, por mucha experiencia que tiene, es difícil encontrar trabajo.
- h) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, por mucha experiencia que tenga, es difícil encontrar trabajo.
- i) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, con la de experiencia que tiene y es difícil encontrar trabajo.

D. Benito Armero. 59 años. Camionero. 32 años al volante, a un ritmo de 120.000 kilómetros al año. Todavía le encanta su profesión.

- g) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, con la de horas que se habrá pasado metido en el camión.
- h) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, por muchas horas que se habrá pasado metido en el camión.
- i) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, con la de horas que se haya pasado metido en el camión.

E. Juan Pérez. 52 años. Peón de albañil. Su jornada comienza a las 8 de la mañana, acaba a las 7 de la tarde, con una hora para comer, y gana 800 euros al mes.

- a) – Pobre hombre, aun trabajando tantas horas gana poco.
- b) – Pobre hombre, aunque trabajara tantas horas gana poco.
- c) – Pobre hombre, a pesar de que trabaje tantas horas gana poco.

F. Lourdes Martínez. 26 años. Licenciada en Derecho. Prepara unas oposiciones desde hace tres años. Dedicar 10 horas diarias a estudiar. Todavía no ha conseguido aprobar.

- g) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pasará lo que pasará, así al final aprobará.
- h) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pase lo que pase, así al final aprobará.
- i) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pasa lo que pasa, así al final aprobará.

Adaptado de *Materia prima* (1996: 110)

3. A continuación tienes un texto sobre un suceso y, más adelante, una serie de comentarios sobre ese mismo suceso. Basándote en la información que da el texto, **completa los comentarios siguiendo las instrucciones que hay después del texto:**

Un juez condena a un conductor a pagar a su novia un millón al mes el resto de su vida

El Juzgado de Instrucción número 7 de Granada ha condenado al novio de una mujer de 29 años que quedó tetrapléjica como consecuencia de un accidente de circulación ocurrido en la denominada ruta de la muerte, que solo en cuatro años se ha cobrado 200 vidas, a pagar, además de una indemnización de 577.000 euros, una ayuda mensual de 7.000 euros durante el resto de su vida

La sentencia, que será recurrida, supone una de las mayores indemnizaciones conocidas por secuelas en accidente de tráfico. La mujer, María Aránzazu Ibáñez Álvarez, licenciada en Derecho y en Ciencias Empresariales, sufre una tetraplejía y lesiones que la incapacitan para hablar y comunicarse, temblor y disfunciones de la capacidad sensorio-perceptiva. El accidente ocurrió cuando los novios viajaban de Madrid a Granada en un turismo que habían alquilado a la empresa de Automóviles Chile de Madrid. Según la juez, el exceso de velocidad fue la causa de que Ramón Atarraga perdiera el control del vehículo y se saliera de la calzada. Curiosamente, el accidente se produjo en el tramo de carretera con mayor siniestralidad de Andalucía y probablemente de España.

Completa las frases con alguno de estos **nexos**: *a condición de que*, *excepto si*, *de*, *a menos que*, *en el caso de que*, en los espacios en los que hay un número, sin repetir ninguno. En los huecos con una letra escribe el verbo que te damos en la persona y el tiempo correctos.

Comentarios de otras personas sobre el suceso:

A) «Estoy seguro de que, (1) _____ la novia (PODER) (a) _____ hablar, le (PERDONAR) (b) _____.»

B) «Eso les pasa por ir a todo gas. (2) _____ (IR) (c) _____ a la velocidad que debía, no (OCURRIR) (d) _____ nada.»

C) «Pues (3) _____ ese hombre (TENER) (e) _____ un seguro a todo riesgo, se va a arruinar para toda la vida.»

D) «Si yo hubiera sido el juez, le hubiera perdonado la multa (4) _____ se (CASAR) (f) _____ con ella y la (CUIDAR) (g) _____.»

E) «Está perdido. (5) _____ el recurso (CAMBIAR) (h) _____ la situación, claro.»

Materia prima (1996:103)

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE Nº 1	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	D. K.	1	ocurrió
2	1991	2	hagamos
3	Alemán	3	optó
4a	Estudios Hispánicos	4	era
4b	Inglés medio /Francés básico	5	fuera
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	había visto
6	Estudios Hispánicos 1º	7	iba
7	3	8	tenía
8a	España	9	era
8b		10	saliera
9	2 teóricas / 1 práctica	11	viaja
10	No	12	tuviera
11		13	era
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	b
16	Sí	B	a
17	Universidad de Viena	C	a
18	3 años	D	c
19	15	E	c
20a	España, 3 horas	F	b
20b			
21	1,5 teóricas/ 1,5 prácticas	ACTIVIDAD 3	
22	2011	Ítem	
23	No	1	en el caso de que
24		a	pueda
25	5 meses	b	habría perdonada
26	Sí	2	a menos que
27	España/2012/ 3 semanas	c	habría ido
28	Sí	d	hubiera ocurrido
29	6	3	a condición de que
30	Si	e	tenga
31	DELE B1/apto	4	a condición de que
32	No	f	hubiera casado
33		g	hubiera cuidado
34a	4	5	excepto si
34b	4	h	cambie
34c	3		
34d	4		
34e	3		
34f	4		
34g	3		
35	Comprensión oral, expresión oral		
36	Porque se puede trabajar durante/mediante la comunicación y eso me parece lo más importante (aprender una lengua con el fin de que tengamos comunicaciones con éxito)		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE Nº 2	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	A. B.	1	ocurrió
2	1988	2	hagamos
3	Húngaro	3	optó
4a	Estudios Hispánicos	4	fue
4b	Inglés superior / Alemán medio	5	era
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	habría visto
6	Estudios Hispánicos 1º	7	iba
7	15	8	tuvo
8a	España	9	era
8b		10	saldría
9	15 mixtas	11	viajaba
10		12	tenía
11		13	fue
12			
13			
14			
15			
16	Sí	Item	
17	Universidad de Budapest	A	b
18	4 años	B	c
19	10	C	b
20a		D	b
20b	Hungría, 10 horas	E	c
21	10 mixtas	F	b
22	2007		
23	Sí		
24	1		
25	3 meses		
26	Sí		
27	España/2012/1 semana		
28	Sí		
29	15		
30	No		
31			
32	No		
33			
34a	4		
34b	4		
34c	3		
34d	4		
34e	4		
34f	4		
34g	4		
35	Vocabulario		
36	Porque si uno no tiene un léxico rico, las otras destrezas serán en vano, es decir, no las tendrá tampoco o no las podrá utilizar (ej. pronunciación)		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE Nº 3	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	C. L.	1	ocurrió
2	1991	2	hiciéramos
3	Francés	3	optó
4a	Lenguas extranjeras aplicadas	4	fuera
4b	Inglés avanzado	5	era
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	hubiera visto
6	Estudios Hispánicos 1º	7	iba
7	15	8	tuvo
8a	España	9	fue
8b		10	hubiera salido
9	15 mixtas	11	viaje
10		12	tuve
11		13	era
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	b
16	Sí	B	a
17	Universidad de París	C	b
18	4 años	D	a
19	10	E	c
20a	España, 10 horas	F	b
20b			
21	NC	ACTIVIDAD 3	
22	2008	Ítem	
23	No	1	en el caso de que
24		a	podría
25	6 meses	b	haría perdonado
26	Sí	2	de
27	España/ varias estancias	c	ir
28		d	hubiera ocurrido
29		3	excepto si
30	No	e	tiene
31		4	a condición de que
32	No	f	case
33		g	cuide
34a	3	5	a menos que
34b	3	h	cambie
34c	4		
34d	4		
34e	4		
34f	4		
34g	4		
35	La comprensión oral y las conversaciones		
36	Por el contacto social que implica y se aprende mejor		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE N° 4	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	N. E.	1	ocurrió
2	1992	2	hacemos
3	Alemán	3	opta
4a	Estudios Hispánicos	4	era
4b	Inglés avanzado / Francés medio	5	fue
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	veía
6	Estudios Hispánicos 1º	7	va
7	3	8	tenía
8a	España	9	era
8b		10	salga
9	1,5 teóricas /1,5 prácticas	11	viaja
10		12	tenía
11		13	era
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	b
16	Sí	B	a
17	Universidad de Viena	C	a
18	3 años	D	c
19	3	E	c
20a	España, 3 horas	F	c
20b			
21	1,5 teóricas/ 1,5 prácticas	ACTIVIDAD 3	
22	2008	Ítem	
23	No	1	si
24		a	podría
25	5 meses	b	perdonaba
26	No	2	en el caso de que
27		c	hubiera ido
28		d	habría ocurrido
29		3	tendría
30	No	e	a menos que
31		4	a condición de que
32	No	f	case
33		g	cuide
34a	3	5	excepto si
34b	4	h	cambia
34c	3		
34d	4		
34e	3		
34f	4		
34g	3		
35	Vocabulario		
36	Creo que este aspecto es el más importante en aprender una lengua porque sin vocabulario no se puede mejorar o practicar ninguna de las otras destrezas		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE N° 5	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	K. G	1	ocurrió
2	1992	2	hagamos
3	Noruego	3	optaría
4a	Estudios Hispánicos	4	era
4b	Inglés avanzado	5	fue
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	vería
6	Estudios Hispánicos 1º	7	iba
7	6	8	tuvo
8a	España	9	fue
8b		10	saliera
9	6 mixtas	11	viaja
10		12	tuviera/tendría
11		13	era
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	c
16	Sí	B	a
17	Universidad	C	b
18	3 años	D	c
19	3	E	a
20a	NC	F	b
20b	NC		
21	NC	ACTIVIDAD 3	
22	2011	Ítem	
23	Sí	1	en el caso de que
24	1	a	podría
25	10 meses	b	perdonaría
26	Sí	2	en el caso de
27	Argentina/2011/ 3 meses	c	ir
28	Sí	d	ocurrería
29	15	3	menos que
30	No	e	tiene
31		4	a condición de que
32	No	f	case
33		g	cuide
34a	3	5	excepto
34b	4	h	cambie
34c	4		
34d	3		
34e	4		
34f	4		
34g	4		
35	Vocabulario		
36	Para mejorar la capacidad de hablar con nativos		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE N° 6	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	A. W.	1	ocurrieron
2	1993	2	hagamos
3	Japonés	3	optaron
4a	Estudios Hispánicos	4	era
4b	Inglés básico	5	fue
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	hubiera visto
6	Estudios Ingleses, 1º	7	iría
7	3	8	tuvo
8a	España	9	era
8b		10	hubiera salido
9	3 mixtas	11	viajaba
10	Sí	12	tenía
11	Servicio de idiomas	13	era
12	B2		
13	3	ACTIVIDAD 2	
14	España	Ítem	
15	Mixtas	A	b
16	Sí	B	a
17	Universidad Nanzan	C	c
18	2,5 años	D	c
19	5	E	a
20a	México/Chile/ Bolivia 3 horas	F	c
20b	Japón, 3 horas		
21	3 teóricas /2 prácticas	ACTIVIDAD 3	
22	2011	Ítem	
23	No	1	a condición de que
24		a	hubiera podido
25	NC	b	hubiera perdonado
26	No	2	en el caso de que
27		c	hubiera ido
28		d	ocurriría
29		3	de
30	No	e	de
31		4	a menos que
32	No	f	casaría
33		g	cuidaría
34a	4	5	excepto si
34b	4	h	cambiaría
34c	2		
34d	4		
34e	3		
34f	4		
34g	2		
35	Conversación		
36	Para aprender y mejorar una lengua extranjera conversación es lo más importante y más fácil de trabajar		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE N° 7	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta	Ítem		
1	C.	1	ocurrió
2	1992	2	hagamos
3	Francés	3	optó
4a	Lenguas aplicadas al comercio internacional	4	fue
4b	Inglés avanzado / Portugués básico	5	era
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	había visto
6	Traducción e Interpretación, 2º	7	iba
7	12	8	tendría
8a	España	9	sería
8b		10	salga
9	7 teóricas /5 prácticas	11	viaje
10		12	tenga
11		13	sea
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	b
16	Sí	B	a
17	Universidad Rennes 2 Haute	C	a
18	2 años	D	b
19	25	E	c
20a	España /Colombia, 10 horas	F	a
20b	Francia, 15 horas		
21	5 teóricas/ 20 prácticas	ACTIVIDAD 3	
22	2005	Ítem	
23	No	1	en el caso de que
24		a	podía
25	6 meses	b	perdonará
26	Sí	2	excepto si
27	España varias veces; Perú/2012/2semanas	c	iba
28	No	d	ocurrirá
29		3	a menos que
30	No	e	tenga
31		4	a condición de que
32	No	f	case
33		g	cuide
34a	4	5	excepto si
34b	3	h	cambie
34c	4		
34d	1		
34e	3		
34f	4		
34g	4		
35	Conversación		
36	Porque es lo más importante para vivir en un país extranjero		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE Nº 8	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	S. R	1	ocurrió
2	1992	2	hacemos
3	Francés	3	optó
4a	Lenguas aplicadas al comercio internacional	4	sea
4b	Inglés superior	5	era
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	veía
6	Estudios Hispánicos, 1º	7	iba
7	13	8	tendría
8a	España	9	sería
8b		10	saldría
9	13 teóricas	11	viaje
10		12	tenga
11		13	era
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	b
16	Sí	B	b
17	Universidad Rennes 2	C	a
18	3 años	D	c
19	24	E	c
20a	España/ Colombia /Perú, 15 horas	F	b
20b	Francia, 9 horas		
21	5 teóricas/ 19 prácticas	ACTIVIDAD 3	
22	2007	Ítem	
23	Sí	1	excepto si
24	1	a	puede
25	6 meses	b	perdona
26	Sí	2	en el caso de que
27	España/2013/ 3 semanas	c	va
28	Sí	d	hubiera ocurrido
29	20	3	a menos que
30	No	e	tiene
31		4	de
32	No	f	casa
33		g	cuida
34a	4	5	excepto si
34b	4	h	cambie
34c	4		
34d	4		
34e	4		
34f	4		
34g	4		
35	A mí me apetece más trabajar la conversación		
36	Cuando quedamos en un país extranjero es más fácil para integrarse		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE Nº 9	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	T. D.	1	ocurrió
2	1992	2	hicimos
3	Inglés	3	hubiera optado
4a	Psicología	4	sería
4b		5	serían
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	hubiera vido
6	Estudios Hispánicos, 1º	7	vaya
7	3	8	tiene
8a	España	9	es
8b		10	salen
9	2 teóricas / 1 práctica	11	viaja
10		12	tuve
11		13	fue
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	a
16	Sí	B	a
17	Universidad de Illinois	C	a
18	2 años	D	c
19	6	E	c
20a	España, 3 horas	F	b
20b	EE.UU., 3 horas		
21	6 teóricas	ACTIVIDAD 3	
22	2006	Ítem	
23	Sí	1	en el caso de que
24	1	a	podería
25	6 meses	b	perdonaría
26	No	2	excepto si
27		c	ha ido
28		d	ha ocurrido
29		3	de
30	No	e	tiene
31		4	a condición de que
32	No	f	casan
33		g	cuidan
34a	2	5	a menos que
34b	2	h	cambia
34c	1		
34d	4		
34e	3		
34f	4		
34g	3		
35	Expresión oral		
36	Es el aspecto más importante y más difícil cuando estudiando una lengua		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE N° 10	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	A. K.	1	ocurrió
2	1987	2	hubieramos
3	Alemán	3	optieran
4a	Lenguas Modernas	4	era
4b	Inglés avanzado /Italiano básico	5	era
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	vea
6	Estudios Ingleses, 1º	7	iría
7	3	8	tuviera
8a	España	9	era
8b		10	salga
9	Mixtas	11	viajaba
10	Sí	12	tenía
11	Servicio de idiomas	13	fue
12	B2		
13	3	ACTIVIDAD 2	
14	España	Ítem	
15	Mixtas	A	c
16	Sí	B	c
17	Universidad	C	c
18	5 años	D	b
19	3	E	a
20a	Argentina, 3 horas	F	a
20b			
21	3 mixtas	ACTIVIDAD 3	
22	2008	Ítem	
23	No	1	en el caso de que
24		a	podría
25	6 meses	b	perdonara
26	No	2	vaya
27		c	a condición de que
28		d	ocurría
29		3	excepto si
30	No	e	tendría
31		4	a menos que
32	No	f	casaría
33		g	cuidará
34a	3	5	de
34b	4	h	cambiaría
34c	4		
34d	4		
34e	4		
34f	4		
34g	4		
35	Me gusta más escribir textos		
36	En este manera aprende más vocabulario y foque a la gramática que puedo utilizar en conversaciones		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE N° 11	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	K. B.	1	ocurría
2	1993	2	hagamos
3	Danés	3	optuvo
4a	Estudios Hispánicos	4	era
4b	Inglés avanzado / Alemán básico	5	sería
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	veía
6	Estudios Hispánicos, 1º	7	iba
7	12	8	tenía
8a	España	9	era
8b		10	salió
9	3 teóricas /9 prácticas	11	viajaba
10		12	tuve
11		13	era
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	b
16	Sí	B	a
17	Sydanske Univesitet	C	a
18	2 años	D	c
19	10	E	b
20a	Chile, 5 horas	F	b
20b	Alemania, 5 horas		
21	10 teóricas	ACTIVIDAD 3	
22	2009	Ítem	
23	No	1	en el caso de que
24		a	pueda
25	6 meses	b	perdonará
26	Sí	2	fue
27	España/2012/1 semana	c	Ø
28		d	ocurría
29		3	a menos que
30	No	e	tiene
31		4	a condición de que
32	No	f	case
33		g	cuide
34a	4	5	Ø
34b	3	h	Ø
34c	4		
34d	4		
34e	4		
34f	4		
34g	2		
35	Conversación (oral)		
36	Hay más variedad. Más útil al vivir aquí		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE Nº 12	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	P. K.	1	ocurrió
2	1992	2	hagamos
3	Macedonio	3	optaba
4a	Filología Inglesa y española	4	fue
4b	Alemán superior / Inglés avanzado	5	era
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	habría visto
6	Estudios Hispánicos, 1º	7	iba
7	6	8	tuve
8a	España	9	fue
8b		10	salga
9	3 teóricas / 3 prácticas	11	viaja
10	Sí	12	tuve
11	Servicio de idiomas	13	era
12	B1		
13	3	ACTIVIDAD 2	
14	España	Ítem	
15	Mixtas	A	a
16	Sí	B	b
17	Escuela Alemana	C	a
18	3 años	D	a
19	3	E	c
20a		F	a
20b	Alemania, 3 horas		
21	3 mixtas	ACTIVIDAD 3	
22	2010	Ítem	
23	Sí	1	en el caso de que
24	1	a	pueda
25	3 meses	b	perdonará
26	No	2	va
27		c	a menos que
28		d	ocurría
29		3	excepto
30	No	e	tiene
31		4	en el caso de
32	No	f	casarían
33		g	cuidaría
34a	2	5	Ø
34b	4	h	cambió
34c	4		
34d	3		
34e	3		
34f	3		
34g	3		
35	Quiero mejorar mi vocabulario y la gramática más		
36	Porque son los aspectos claves para mi -junto con practicar, hablar en español.		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE N° 13	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	T. Z.	1	había ocurrido
2	1991	2	hagamos
3	Árabe	3	∅
4a	Estudios Hispánicos	4	era
4b	Inglés medio	5	sea
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	habría visto
6	Estudios Hispánicos, 1º	7	iba
7	9	8	tenía
8a	España	9	era
8b		10	saldiera
9	6 teóricas / 3 prácticas	11	∅
10	Sí	12	∅
11	Servicio de idiomas UAM	13	∅
12	C1		
13	3	ACTIVIDAD 2	
14	España	Ítem	
15	Mixtas	A	c
16	Sí	B	a
17	Universidad de Alcalá	C	b
18	NC	D	∅
19	3	E	c
20a	España	F	b
20b			
21	NC	ACTIVIDAD 3	
22	2011	Ítem	
23	Sí	1	∅
24	1	a	∅
25	6 meses	b	∅
26	No	2	en el caso de que
27		c	iba
28		d	ocurrería
29		3	∅
30	No	e	∅
31		4	∅
32	No	f	∅
33		g	∅
34a	2	5	excepto si
34b	3	h	cambie
34c	2		
34d	3		
34e	2		
34f	4		
34g	2		
35	Conversación		
36	Porque en este caso se puede explicar todos los aspectos, o sea, con una conversación se puede explicar gramática, expresión escrita, y con la conversación buena, la comprensión oral va a ser muy alta		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE Nº 15	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	C. S.	1	ocurrió
2	1993	2	hagamos
3	ingles	3	opta
4a	Relaciones Internacionales	4	era
4b		5	era
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	hubiera visto
6	GWU-Madrid, 3º	7	iría
7	9	8	tendría
8a	España	9	sea
8b		10	saldría
9	9 mixtas	11	viaja
10		12	tenía
11		13	era
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	a
16	Sí	B	a
17	George Washington University	C	a
18	4 años	D	c
19	3	E	a
20a	NC	F	a
20b	NC		
21	Mixtas	ACTIVIDAD 3	
22	2006	Ítem	
23	No	1	a condición de que
24		a	puede
25	4 meses	b	perdona
26	No	2	en el caso de que
27		c	habría ido
28		d	habría ocurrido
29		3	excepto si
30	No	e	tiene
31		4	a menos que
32	No	f	casiera
33		g	cuidiera
34a	3	5	a condición de que
34b	3	h	cambie
34c	3		
34d	4		
34e	2		
34f	4		
34g	2		
35	Vocabulario		
36	Porque necesitas muchas palabras para hablar con las personas aquí		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE Nº 16	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	A. J.	1	ocurrió
2	1993	2	hagamos
3	Inglés	3	hubiera optado
4a	Arte	4	era
4b		5	era
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	habría visto
6	GWU-Madrid, 3º	7	iba
7	6	8	tendría
8a	España	9	sería
8b		10	salió
9	6 mixtas	11	viaja
10		12	tenía
11		13	era
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	b
16	Sí	B	a
17	George Washington University	C	c
18	3 años	D	b
19	6	E	a
20a	España, 3 horas	F	b
20b	EE.UU., 3 horas		
21	6 mixtas	ACTIVIDAD 3	
22	2007	Ítem	
23	No	1	en el caso de que
24		a	podía
25	4 meses	b	perdonaría
26	Sí	2	a menos que
27	Guatemala/2011/ 2 semanas	c	fuera
28	NC	d	ocurriría
29		3	a condición de que
30	No	e	tenga
31		4	excepto si
32	No	f	casaba
33		g	cuidaba
34a	4	5	a menos que
34b	4	h	ha cambiado
34c	4		
34d	4		
34e	3		
34f	4		
34g	3		
35	NC		
36	NC		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE Nº 17	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	J. H.	1	ocurrió
2	1993	2	hicieramos
3	Inglés	3	optaron
4a	Sanidad Pública	4	fuera
4b		5	fuera
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	hubiera visto
6	GWU-Madrid, 3º	7	iba
7	9	8	tuviera
8a	España	9	fuera
8b		10	saliría
9	9 mixtas	11	viajaba
10		12	tenía
11		13	era
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	b
16	Sí	B	c
17	George Washington University	C	b
18	2 años	D	c
19	6	E	c
20a	España, 3 horas	F	b
20b	EE.UU., 3 horas		
21	6 mixtas	ACTIVIDAD 3	
22	2008	Ítem	
23	Sí	1	en el caso de que
24	1	a	pudiera
25	4 meses	b	perdonaría
26	Sí	2	de
27	México/2008/10 días; Costa Rica/2010/10 días; Nicaragua/2013/10 días	c	fuera
28	No	d	ocurriría
29		3	excepto si
30	No	e	tuviera
31		4	a condición de que
32	No	f	casara
33		g	cuidara
34a	3	5	a menos que
34b	3	h	cambie
34c	3		
34d	4		
34e	2		
34f	4		
34g	2		
35	Comprensión y conversación		
36	NC		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE Nº 18	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	A. C.	1	ocurrió
2	1992	2	hagamos
3	Inglés	3	optaron
4a	Lenguas	4	fue
4b	Francés avanzado /Chino avanzado	5	era
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	había visto
6	GWU-Madrid, 3º	7	iba
7	9	8	tuvo
8a	España	9	fue
8b		10	hubiera salido
9	9 mixtas	11	viaja
10		12	tuve
11		13	era
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	c
16	Sí	B	a
17	George Washington University	C	c
18	2 años	D	a
19	3	E	c
20a	España, 3 horas	F	b
20b	EE.UU., 3 horas		
21	6 mixtas	ACTIVIDAD 3	
22	2006	Ítem	
23	Sí	1	en el caso de que
24	NC	a	pudiera
25	4 meses	b	perdonaría
26	No	2	de
27		c	hubiera ido
28		d	habría ocurrido
29		3	excepto si
30	No	e	tenga
31		4	a condición de que
32	No	f	casara
33		g	cuidaría
34a	3	5	a menos que
34b	4	h	cambia
34c	4		
34d	2		
34e	4		
34f	2		
34g	3		
35	Expresión oral		
36	Es muy importante para relacionarse con la gente		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE N° 19	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. S.	1	ocurriera
2	1992	2	hagamos
3	Japonés	3	optaría
4a	Estudios Ingleses	4	era
4b	Inglés	5	era
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	viera
6	Estudios Ingleses, 1º	7	iba
7	NC	8	tuvo
8a	España	9	era
8b		10	saliera
9	Mixtas	11	viajara
10	Sí	12	tenía
11	Servicio de Idiomas	13	era
12	NC		
13	NC	ACTIVIDAD 2	
14	España	Ítem	
15	Mixtas	A	c
16	NC	B	c
17	NC	C	b
18	NC	D	a
19	NC	E	c
20a	NC	F	c
20b	NC		
21	NC	ACTIVIDAD 3	
22	2011	Ítem	
23	No	1	excepto si
24		a	pueda
25	6 meses	b	perdonaría
26	No	2	a menos que
27		c	fuera
28		d	hubiera ocurrido
29		3	en el caso de que
30	No	e	tenga
31		4	a condición de que
32	No	f	casara
33		g	cuidara
34a	4	5	de
34b	4	h	cambiaría
34c	3		
34d	4		
34e	3		
34f	4		
34g	4		
35	Conversación		
36	Porque normalmente no me olvido palabras que he aprendido a través de conversaciones		

GRUPO DE CONTROL NO NATIVO		INFORMANTE N° 20	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	C. Y,	1	ocurrió
2	1988	2	hagamos
3	Chino	3	opta
4a	Estudios Ingleses	4	era
4b	Inglés	5	era
5	Facultad de Filosofía y Letras, UAM	6	viera
6	Estudios Ingleses, 1º	7	ir
7	3	8	tenía
8a	España	9	sería
8b		10	salga
9	Mixtas	11	viaja
10		12	tenía
11		13	será
12			
13		ACTIVIDAD 2	
14		Ítem	
15		A	b
16	Sí	B	b
17	Eumeia (Taipei)	C	b
18	2 años	D	b
19	2,5	E	c
20a	España, 2,5 horas	F	b
20b			
21	2,5 prácticas	ACTIVIDAD 3	
22	2010	Ítem	
23	Sí	1	en el caso de que
24	1	a	pudiera
25	6 meses	b	perdonaría
26	No	2	a menos que
27		c	ir
28		d	ocurriera
29		3	de
30	Sí	e	tendría
31	DELE B1/apto	4	a condición de que
32	No	f	case
33		g	cuide
34a	1	5	excepto si
34b	2	h	cambiara
34c	3		
34d	4		
34e	Ø		
34f	Ø		
34g	Ø		
35	Comprensión oral		
36	Me gusta hablar con la gente		

GRUPO DE CONTROL NATIVO (GN)

Esto no es un examen, es una prueba para obtener datos para una investigación sobre el aprendizaje de determinadas estructuras del español. La información que a continuación se solicita será tratada de forma confidencial.

Después una breve **encuesta** para definir tu perfil como informante, encontrarás tres **actividades** distintas. En la primera hay dos textos que tienes que completar con la forma adecuada del verbo. En la segunda debes elegir una de las tres opciones que se ofrecen. En la tercera debes completar unas frases utilizando un nexos y la forma verbal adecuada.

Gracias por tu colaboración.

M^a Ángeles Alonso Zarza

ENCUESTA

Centro en el que estás realizando este test _____

1. Nombre del estudiante: _____
2. Año de nacimiento: _____
3. Lengua materna: _____
4. Lugar de nacimiento: _____
5. Lugar de residencia habitual: _____
6. Formación:
 - a. Estudios realizados: _____
(especificar curso si está actualmente estudiando)
 - b. Lenguas extranjeras:

_____	básico / medio / avanzado / superior
_____	básico / medio / avanzado / superior
_____	básico / medio / avanzado / superior
_____	básico / medio / avanzado / superior

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ACTIVIDADES

1. Completa los siguientes textos con la forma adecuada de los verbos que figuran entre paréntesis:

TEXTO 1

Un día tendremos un accidente, –decían algunos altos responsables de la NASA– los recortes presupuestarios nos están obligando a asumir riesgos que nunca deberíamos aceptar. Pero los problemas que empañaban el historial del transbordador no fueron sólo retrasos. Al menos en dos ocasiones hubo un grave riesgo de accidente: el orbitador quedó en una órbita inestable mucho más baja de la deseada y aunque no (ocurrir) _____ (1) nada se estuvo cerca de un serio contratiempo.

Las presiones externas sobre la NASA eran y siguen siendo muchas y muy variadas. Había que lograr que se cumplieran los programas previstos. En este estado de cosas llegó el momento del lanzamiento del Challenger, previsto para los últimos días del mes de enero de 1986. El lanzamiento hubo que aplazarlo en un par de ocasiones debido a las malas condiciones atmosféricas: lluvia, tormentas, granizo y heladas. Finalmente se decidió que se lanzaría el día 27 de enero. Algunos contratistas, responsables de la construcción del transbordador, sugirieron a la NASA que se cancelara aquel lanzamiento.

«¡Imposible, en el caso de que (hacer, nosotros) _____ (2) lo que pedís no podríamos lanzar hasta el próximo mes de abril» - dijeron los responsables de la NASA.

También se (optar) _____ (3) por el despegue vertical, aunque hubiera sido más aconsejable el horizontal, pero el desarrollo del correspondiente vehículo hubiera costado mucho más dinero del que se disponía.

Todas estas y algunas otras quejas se desvanecieron en el camino sin llegar a escalones de decisión más altos. Así es que finalmente, a las 16:38 horas (hora peninsular/España) de aquel día, se lanzó el Challenger. En los primeros segundos, aparentemente todo funcionaba bien, aunque en realidad no (ser) _____ (4) así. Una cámara de televisión de las muchas que «vigilaban» a los transbordadores durante sus lanzamientos, detectó medio segundo después del lanzamiento un escape de humo muy negro por las secciones inferiores de uno de los cohetes. Por desgracia, nadie estaba mirando a la correspondiente pantalla de televisión, aunque (ser) _____ (5) demasiado tarde para lograr salir bien de aquella situación. Si alguien (ver) _____ (6) el escape de humo, hubiera sido necesario proseguir con el lanzamiento de la nave, sabiendo que (ir) _____ (7) a producirse un desastre. De haber podido alertar a los astronautas, una vez en el aire, el comandante (tener) _____ (8) que hacer una maniobra muy arriesgada consistente en provocar la separación del orbitador del resto del transbordador y después (ser) _____ (9) necesario intentar un amerizaje de emergencia sobre el Atlántico, operación peligrosísima, pues debería realizarse sin ningún tipo de propulsión. Suponiendo que todo (salir) _____ (10) bien, el rescate también habría sido bastante difícil, porque nada estaba previsto para un caso como ese y el amerizaje podría producirse lejos de Cabo Cañaveral.

L. Ruiz de Gopegui (1996): *Hombres en el espacio. Pasado, presente y futuro* (Adaptado del CREA)

TEXTO 2

Fernando Botero es en Colombia una especie de dios, y en el mundo, el pintor más buscado. Vive entre París, Nueva York y Toscana. No puede pasar un día sin pintar, es un conversador tan exuberante como su obra y, aunque (viajar) viaja (11) en avión privado, aún recuerda los tiempos de penurias, cuando vivió en ínfimas pensiones madrileñas.

- ¿De niño soñó que se convertiría en una gloria nacional en Colombia y una especie de fenómeno mundial?
- La verdad es que querer ser pintor en Colombia cuando yo empecé era suicida, era como un contrato para morir de hambre. Lo que pasa es que para mí era tan apasionante que lo elegí aunque (tener) tuviera (12) que pasar hambre. Y yo las pasé muy mal. Estuve un año en España sin dinero, copiando en el Museo del Prado. Vivía en una pensión de Quevedo, aquí en Madrid, en un cuarto que quedaba detrás de la cocina. Luego todo empezó a despejarse, aunque el camino al reconocimiento (ser) es (13) muy largo. Pero yo nunca pensé en el éxito, eso es como una especie de maná caído del cielo.

Tiempo, 26/11/1990: «Genial: uno de los pintores más cotizados» (Adaptado del CREA)

2. Te ofrecemos a continuación datos sobre algunas personas que aparecieron en el reportaje «Españoles. Radiografía de un país a través de 100 retratos», *El País Semanal*. Dos personas están leyendo el reportaje juntas; **elige uno de los comentarios para cada caso.**

A. Esther Lara. 25 años. Tiene una hija de 10 años.

- a) – Fíjate, por más joven que es, y ya tiene una hija de 10 años.
- b) – Fíjate, por muy joven que sea, y ya tiene una hija de 10 años.
- c) – Fíjate, con lo joven que es, y ya tiene una hija de 10 años.

B. Eduardo Santiago. 25 años. Licenciado en Ciencias de la Información. Máster en Relaciones Internacionales. Actualmente, trabaja cuidando niños en Londres.

- a) – Anda, mira este, con los estudios que tiene y está trabajando de niño.
- b) – Anda, mira este, por muchos estudios que tiene y está trabajando de niño.
- c) – Anda, mira este, con los estudios que tenga y está trabajando de niño.

C. Juan Ignacio Patiño Martín. 56 años. Perito industrial. 30 años de experiencia de ventas en el sector farmacéutico. Actualmente en paro.

- j) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, por mucha experiencia que tiene, es difícil encontrar trabajo.
- k) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, por mucha experiencia que tenga, es difícil encontrar trabajo.
- l) – Desde luego, es increíble. Es que a los 56 años, con la de experiencia que tiene y es difícil encontrar trabajo.

D. Benito Armero. 59 años. Camionero. 32 años al volante, a un ritmo de 120.000 kilómetros al año. Todavía le encanta su profesión.

- j) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, con la de horas que se habrá pasado metido en el camión.
- k) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, por muchas horas que se habrá pasado metido en el camión.
- l) – ¡Qué moral tiene! Todavía le gusta su trabajo, con la de horas que se haya pasado metido en el camión.

E. Juan Pérez. 52 años. Peón de albañil. Su jornada comienza a las 8 de la mañana, acaba a las 7 de la tarde, con una hora para comer, y gana 800 euros al mes.

- a) – Pobre hombre, aun trabajando tantas horas gana poco.
- b) – Pobre hombre, aunque trabajara tantas horas gana poco.
- c) – Pobre hombre, a pesar de que trabaje tantas horas gana poco.

F. Lourdes Martínez. 26 años. Licenciada en Derecho. Prepara unas oposiciones desde hace tres años. Dedicar 10 horas diarias a estudiar. Todavía no ha conseguido aprobar.

- j) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pasará lo que pasará, así al final aprobará.
- k) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pase lo que pase, así al final aprobará.
- l) – Esos exámenes son muy difíciles, pero lo más importante es que no se desanime y siga estudiando pasa lo que pasa, así al final aprobará.

Adaptado de *Materia prima* (1996: 110)

3. A continuación tienes un texto sobre un suceso y, más adelante, una serie de comentarios sobre ese mismo suceso. Basándote en la información que da el texto, **completa los comentarios siguiendo las instrucciones que hay después del texto:**

Un juez condena a un conductor a pagar a su novia un millón al mes el resto de su vida

El Juzgado de Instrucción número 7 de Granada ha condenado al novio de una mujer de 29 años que quedó tetrapléjica como consecuencia de un accidente de circulación ocurrido en la denominada ruta de la muerte, que solo en cuatro años se ha cobrado 200 vidas, a pagar, además de una indemnización de 577.000 euros, una ayuda mensual de 7.000 euros durante el resto de su vida

La sentencia, que será recurrida, supone una de las mayores indemnizaciones conocidas por secuelas en accidente de tráfico. La mujer, María Aránzazu Ibáñez Álvarez, licenciada en Derecho y en Ciencias Empresariales, sufre una tetraplejía y lesiones que la incapacitan para hablar y comunicarse, temblor y disfunciones de la capacidad sensorio-perceptiva. El accidente ocurrió cuando los novios viajaban de Madrid a Granada en un turismo que habían alquilado a la empresa de Automóviles Chile de Madrid. Según la juez, el exceso de velocidad fue la causa de que Ramón Atarraga perdiera el control del vehículo y se saliera de la calzada. Curiosamente, el accidente se produjo en el tramo de carretera con mayor siniestralidad de Andalucía y probablemente de España.

Completa las frases con alguno de estos **nexos**: a condición de que, excepto si, de, a menos que, en el caso de que, en los espacios en los que hay un número, sin repetir ninguno. En los huecos con una letra escribe el verbo que te damos en la persona y el tiempo correctos.

Comentarios de otras personas sobre el suceso:

A) «Estoy seguro de que, (1) _____ la novia (PODER) (a) _____ hablar, le (PERDONAR) (b) _____.»

B) «Eso les pasa por ir a todo gas. (2) _____ (IR) (c) _____ a la velocidad que debía, no (OCURRIR) (d) _____ nada.»

C) «Pues (3) _____ ese hombre (TENER) (e) _____ un seguro a todo riesgo, se va a arruinar para toda la vida».

D) «Si yo hubiera sido el juez, le hubiera perdonado la multa (4) _____ se (CASAR) (f) _____ con ella y la (CUIDAR) (g) _____.»

E) «Está perdido. (5) _____ el recurso (CAMBIAR) (h) _____ la situación, claro.»

Materia prima (1996:103)

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE N° 1	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	S. R.	1	ocurrió
2	1992	2	hagamos
3	Español	3	optó
4	Madrid	4	era
5	Toledo	5	hubiera sido
6a	Magisterio en Educación Primaria, 3º	6	hubiera visto
6b	Inglés avanzado	7	iría
		8	tendría
		9	sería
		10	hubiera salido
		11	viaja
		12	tuve
		13	fue
		ACTIVIDAD 2	
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
E	a		
F	b		
ACTIVIDAD 3			
Ítem			
1	en el caso de que		
a	pudiera		
b	perdonaría		
2	de		
c	haber ido		
d	habría ocurrido		
3	excepto si		
e	tiene		
4	a condición de que		
f	casara		
g	cuidara		
5	a menos que		
h	cambie		

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE Nº 2	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	I.	1	ocurrió
2	1990	2	hiciésemos
3	Español	3	optó
4	Madrid	4	era
5	Madrid	5	era
6a	Magisterio en Educación Primaria, 3º	6	hubiese visto
6b	Inglés C2 / Francés B2	7	iba
		8	habría tenido
		9	había sido
		10	hubiera salido
		11	viaje
		12	hubiese tenido
		13	ha sido
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	a
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pudiese
		b	perdonaría
		2	de
		c	haber ido
		d	habría ocurrido
		3	a menos que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	casara
		g	cuidara
		5	excepto si
		h	cambia

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE N° 3	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	S. J.	1	ocurrió
2	1991	2	hiciéramos
3	Español	3	optó
4	Madrid	4	fue
5	Madrid	5	era
6a	Traducción e Interpretación, 4º	6	hubiera visto
6b	Inglés superior/ Francés medio	7	iba
		8	tendría
		9	sería
		10	saliera
		11	viaja
		12	tuviera
		13	fue
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	c
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pueda
		b	perdonarán
		2	de
		c	ir
		d	habría ocurrido
		3	excepto si
		e	tiene
		4	a condición de que
		f	casara
		g	cuidara
		5	a menos que
		h	cambie

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE N° 4	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	J. M.	1	ocurrió
2	1991	2	hiciéramos
3	Español	3	optó
4	Toledo	4	era
5	Madrid	5	era
6a	Traducción e Interpretación, 3º	6	hubiera visto
6b	Inglés avanzado/ Francés medio/ Alemán medio	7	iba
		8	habría tenido
		9	habría sido
		10	hubiera salido
		11	viaja
		12	hubiese tenido
		13	fue
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	a
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pudiera
		b	perdonaría
		2	de
		c	haber ido
		d	habría ocurrido
		3	a menos que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	casara
		g	cuidara
		5	excepto si
		h	cambia

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE Nº 5	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	C. N.	1	ocurriera
2	1991	2	hiciéramos
3	Español	3	ha optado
4	Madrid	4	fuera
5	Madrid	5	fuera
6a	Traducción e Interpretación, 3º	6	hubiera visto
6b	Inglés avanzado/ Francés medio/ Alemán medio	7	iba
		8	habría tenido
		9	habría sido
		10	saliera
		11	viaje
		12	tuviera
		13	fue
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	a
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pudiera
		b	perdonaría
		2	de
		c	haber ido
		d	habría ocurrido
		3	a menos que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	casara
		g	cuidara
		5	excepto si
		h	cambia

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE Nº 6	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	S. M.	1	ocurrió
2	1991	2	hiciéramos
3	Español	3	optó
4	Madrid	4	era
5	Madrid	5	habría sido
6a	Traducción e Interpretación, 3º	6	hubiera visto
6b	Inglés avanzado/ Alemán básico/Chino básico	7	iba
		8	habría tenido
		9	habría sido
		10	saliera
		11	viaja
		12	tuviera
		13	fue
		ACTIVIDAD 2	
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	a
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pudiera
		b	perdonaría
		2	en el caso de que
		c	hubiera ido
		d	habría ocurrido
		3	a menos que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	casara
		g	cuidara
		5	a menos que
		h	cambie

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE N° 7	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	R. M.	1	ocurrió
2	1991	2	hiciésemos
3	Español	3	optó
4	Madrid	4	fue
5	Madrid	5	era
6a	Estudios Ingleses, 1º	6	hubiese visto
6b	Inglés avanzado /Alemán básico / Búlgaro básico	7	iría
		8	hubiese tenido
		9	hubiese sido
		10	hubiese salido
		11	viaje
		12	tuvieses
		13	fuese
		ACTIVIDAD 2	
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	a
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pudiese
		b	perdonaría
		2	de
		c	ir
		d	hubiese ocurrido
		3	a menos que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	casase
		g	cuidase
		5	excepto si
		h	cambiase

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE N° 8	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	D. E.	1	ocurrió
2	1991	2	hiciésemos
3	Español	3	optaba
4	Caracas	4	era
5	Madrid	5	fuera
6a	Estudios Ingleses, 1º	6	hubiese visto
6b	Inglés avanzado/ Alemán medio	7	iba
		8	habría tenido
		9	hubiera sido
		10	saliese
		11	viaja
		12	tuviera
		13	fue
		ACTIVIDAD 2	
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	c
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pudiese
		b	perdonaría
		2	de
		c	haber ido
		d	hubiera ocurrido
		3	a menos que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	casase
		g	cuidara
		5	excepto si
		h	cambia

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE Nº 9	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	J. B.	1	ocurrió
2	1995	2	hiciésemos
3	Español	3	opta
4	Madrid	4	era
5	Madrid	5	era
6a	Estudios Ingleses, 1º	6	hubiese visto
6b	Inglés avanzado/ Italiano medio	7	iba
		8	tuvo
		9	fue
		10	hubiese salido
		11	viaja
		12	tuviese
		13	fue
		ACTIVIDAD 2	
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
E	a		
F	b		
ACTIVIDAD 3			
Ítem			
1	en el caso de que		
a	pudiera		
b	perdonaría		
2			
c	ir		
d	ocurriría		
3	excepto si		
e	tuviera		
4	a condición de que		
f	casase		
g	cuidara		
5	a menos que		
h	cambie		

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE N° 10	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	A .P.	1	ocurrió
2	1992	2	hiciéramos
3	Español	3	optó
4	Madrid	4	fue
5	Madrid	5	fuera
6a	Estudios Ingleses, 1º	6	hubiera visto
6b	Inglés superior/ Francés medio/ Alemán básico	7	iba
		8	tendría
		9	sería
		10	saliese
		11	viaja
		12	tuviera
		13	fue
		ACTIVIDAD 2	
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	a
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pudiese
		b	perdonarían
		2	de
		c	haber ido
		d	hubiera ocurrido
		3	a menos que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	case
		g	cuide
		5	excepto si
		h	cambia

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE Nº 11	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	E. S.	1	ocurrió
2	1994	2	hiciéramos
3	Español	3	optaría
4	Madrid	4	era
5	Madrid	5	era
6a	Estudios Ingleses, 1º	6	hubiera visto
6b	Inglés superior/ Italiano básico	7	iba
		8	habría tenido
		9	sería
		10	saliese
		11	viaja
		12	tuve
		13	fue
		ACTIVIDAD 2	
		Ítem	
		A	c
B	a		
C	b		
D	a		
E	a		
F	b		
ACTIVIDAD 3			
Ítem			
1	en el caso de que		
a	pudiera		
b	perdonaría		
2	de		
c	fuera		
d	habría ocurrido		
3	excepto si		
e	tiene		
4	a condición de que		
f	casara		
g	cuidara		
5	a menos que		
h	cambiase		

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE Nº 12	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	L. M.	1	ocurrió
2	1994	2	hagamos
3	Español	3	opta
4	Madrid	4	fue
5	Madrid	5	era
6a	Estudios Ingleses, 1º	6	hubiera visto
6b	Inglés avanzado/ Alemán básico	7	va
		8	tuvo
		9	siendo
		10	hubiera salido
		11	viaja
		12	tuviera
		13	fue
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	a
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pueda
		b	perdonaría
		2	de
		c	haber ido
		d	hubiera ocurrido
		3	a menos que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	hubiera casado
		g	hubiera cuidado
		5	excepto si
		h	cambia

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE Nº 13	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	A. Ll.	1	ocurrió
2	1995	2	hiciésemos
3	Español	3	optó
4	Madrid	4	era
5	Madrid	5	fue
6a	Estudios Ingleses, 1º	6	hubiese visto
6b	Inglés avanzado/ Francés medio / Alemán básico	7	iba
		8	tendría
		9	habría sido
		10	hubiese salido
		11	viaja/viaje
		12	tuviese
		13	fuese
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	c
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pudiese
		b	perdonaría
		2	de
		c	haber ido
		d	hubiese ocurrido
		3	en el caso de que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	casase
		g	cuidase
		5	excepto si
		h	cambiase

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE N° 14	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	R. M.	1	ocurrió
2	1995	2	hagamos
3	Español	3	optó
4	Rumanía	4	era
5	Madrid	5	era
6a	Estudios Ingleses, 1º	6	hubiese visto
6b	Rumano superior/ Inglés avanzado / Francés básico/ Alemán básico		iba
		7	
		8	tendría
		9	hubiese sido
		10	saliese
		11	viaja
		12	tuviese
		13	fue
		ACTIVIDAD 2	
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	a
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pudiese
		b	perdonaría
		2	de
		c	haber ido
		d	habría ocurrido
		3	a menos que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	case
		g	cuide
		5	excepto si
		h	cambia

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE N° 15	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. S.	1	haya ocurrido
2	1995	2	hiciéramos
3	Español	3	optó
4	Polonia	4	era
5	Madrid	5	habría sido
6a	Estudios Ingleses, 1º	6	hubiese visto
6b	Polaco superior/ Inglés medio/ Francés medio	7	iría
		8	tuvo
		9	fue
		10	hubiese salido
		11	viaje
		12	tuviera
		13	fuera
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	c
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	a menos que
		a	pudiera
		b	perdonaría
		2	de
		c	ir
		d	habría ocurrido
		3	en el caso de que
		e	tuviera
		4	a condición de que
		f	casara
		g	cuidara
		5	excepto si
		h	cambiara

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE Nº 16	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	P. V.	1	ocurrió
2	1991	2	hiciéramos
3	Español	3	optó
4	Madrid	4	era
5	Madrid	5	habría sido
6a	Ingeniería Telecomunicaciones, 3º	6	hubiera visto
6b	Inglés superior / Alemán básico	7	iba
		8	habría tenido
		9	habría sido
		10	hubiera salido
		11	viaja
		12	hubiese tenido
		13	fue
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	a
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	si
		a	pudiera
		b	perdonaría
		2	si
		c	hubiera ido
		d	habría ocurrido
		3	a menos que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	casase
		g	cuidara
		5	a menos que
		h	cambie

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE N° 17	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	M. M.	1	ocurrió
2	1990	2	hagamos
3	Español	3	habría podido optar
4	Bilbao	4	era
5	Madrid	5	era
6a	Ciencias y Lengua de la Antigüedad, 4º	6	hubiera visto
6b	Ingles medio	7	iba
		8	tendría
		9	hubiera sido
		10	saliera
		11	viaja
		12	tuviera
		13	sería
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	a
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pueda
		b	perdonará
		2	de
		c	ir
		d	hubiera ocurrido
		3	a menos que
		e	tenga
		4	a condición de que
		f	casara
		g	cuidara
		5	excepto si
		h	cambia

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE Nº 18	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	J. A.	1	ocurrió
2	1991	2	hiciéramos
3	Español	3	optó
4	Madrid	4	sería
5	Madrid	5	sería
6a	Ingeniería Informática, 3º	6	hubiera visto
6b	Inglés medio	7	iba
		8	tendría
		9	sería
		10	saliera
		11	viaja
		12	teniendo
		13	fue
		ACTIVIDAD 2	
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	a
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pudiera
		b	perdonaría
		2	de
		c	ir
		d	habría ocurrido
		3	excepto si
		e	tiene
		4	a condición de que
		f	casara
		g	cuidara
		5	a menos que
		h	cambie

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE N° 19	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	C. P.	1	ocurrió
2	1993	2	hiciéramos
3	Español	3	optó
4	Madrid	4	fue
5	Madrid	5	debió ser
6a	Historia, 3º	6	hubiera visto
6b	Inglés medio	7	iba
		8	hubiera tenido
		9	hubiera sido
		10	saliera
		11	viaja
		12	tuve
		13	fue
		ACTIVIDAD 2	
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
E	a		
F	b		
ACTIVIDAD 3			
Ítem			
1	en el caso de que		
a	pueda		
b	perdonará		
2	de		
c	ir		
d	hubiera ocurrido		
3	a menos que		
e	tenga		
4	a condición de que		
f	casase		
g	cuidase		
5	excepto si		
h	cambia		

GRUPO DE CONTROL NATIVO		INFORMANTE N° 20	
Centro	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid		
ENCUESTA		ACTIVIDAD 1	
Pregunta		Ítem	
1	A.N.	1	ocurrió
2	1992	2	hiciésemos
3	Español	3	optó
4	Madrid	4	fue
5	Madrid	5	fuese
6a	Biología, 4º	6	hubiera visto
6b	Inglés medio / Italiano básico	7	iba
		8	hubiese tenido
		9	hubiese sido
		10	hubiese salido
		11	viaja
		12	tuviese
		13	fue
		Ítem	
		A	c
		B	a
		C	b
		D	a
		E	c
		F	b
		ACTIVIDAD 3	
		Ítem	
		1	en el caso de que
		a	pudiese
		b	perdonaría
		2	de
		c	ir
		d	hubiera ocurrido
		3	a menos que
		e	tuviese
		4	a condición de que
		f	casase
		g	cuidase
		5	excepto si
		h	cambiase